



## Perfiles lectores no ficcionales. Un estudio con estudiantes de Educación Primaria

**Salvador Gutiérrez-Molero**   
Universidad de Cádiz, España  
[salvador.gutierrezmolero@uca.es](mailto:salvador.gutierrezmolero@uca.es)

**Hugo Heredia-Ponce**   
Universidad de Cádiz, España  
Autor de correspondencia: [hugo.heredia@uca.es](mailto:hugo.heredia@uca.es)

**Manuel-Francisco Romero-Oliva**   
Universidad de Cádiz, España  
[manuelfrancisco.romero@uca.es](mailto:manuelfrancisco.romero@uca.es)

Recibido: 25-Julio-2025

Aceptado: 05-Diciembre-2025

### Resumen


La lectura es un factor determinante en el ámbito educativo. Las investigaciones reflejan una preocupación hacia la creciente desmotivación y desconexión por la lectura escolar. Razones como la obligatoriedad o la afinidad con los intereses del alumnado se convierten en causas del alejamiento hacia una formación que debe atender a múltiples perfiles lectores. En este contexto, los libros ilustrados de no ficción pueden suponer una opción curricular desde la curiosidad y el pensamiento interpretativo. El objetivo de este estudio pretende identificar perfiles lectores de estudiantes de 6.º Educación Primaria desde la recepción de este tipo de álbumes mediante análisis de variables con una muestra de 160 estudiantes de seis centros de la provincia de Cádiz. Se optó por metodología cuantitativa, no experimental y transversal con cuestionario y diversos análisis (clúster, correspondencias múltiples, árboles de decisión y pruebas de Chi-cuadrado). Así, se identificaron tres perfiles respecto a la afinidad hacia libros ilustrados de no ficción, obteniéndose como principal hallazgo el interés lector como predictor del perfil. Asimismo, se identificaron diferencias significativas según sexo, formato y motivación. Se concluye determinando que el interés, la motivación y la actitud positiva de los estudiantes son factores determinantes para desarrollar perfiles afines hacia los libros ilustrados de no ficción.

**Palabras clave:** Actitud del alumnado; motivación lectora; intereses lectores; libros de no ficción; Educación Primaria.


**Cómo citar:** Gutiérrez-Molero, S., Heredia-Ponce, H., & Romero-Oliva, M. F. (2026). Perfiles lectores no ficcionales. Un estudio con estudiantes de 6.º de Educación Primaria. *Ocnos*, 25(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2026.25.2.646](https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.2.646)



## Non-fiction reader profiles. A study with Elementary School students

**Salvador Gutiérrez-Molero**   
Universidad de Cádiz, Spain  
[salvador.gutierrezmolero@uca.es](mailto:salvador.gutierrezmolero@uca.es)

**Hugo Heredia-Ponce**   
Universidad de Cádiz, Spain  
Corresponding author: [hugo.heredia@uca.es](mailto:hugo.heredia@uca.es)

**Manuel-Francisco Romero-Oliva**   
Universidad de Cádiz, Spain  
[manuelfrancisco.romero@uca.es](mailto:manuelfrancisco.romero@uca.es)

Received: 25-July-2025

Accepted: 05-December-2025

### Abstract

Reading is a determining factor in the educational field. Research reflects a concern about the growing demotivation and disconnection from school reading. Reasons such as compulsory reading or affinity with students' interests become causes of distancing from an education that must cater to multiple reader profiles. In this context, non-fiction picture books can be a curricular option based on curiosity and interpretive thinking. The objective of this research is to identify reader profiles of 6th grade students based on their reception of these picture books study the analysis of variables with a sample of 160 students from six schools in the province of Cádiz. A quantitative, non-experimental, cross-sectional methodology was chosen, with a validated questionnaire and various analyses (clustering, multiple correspondences, decision trees, and chi-square tests). Three profiles were identified with regard to affinity towards non-fiction picture books, with the main finding being that reading interest is a predictor of profile. Significant differences were also identified according to gender, format, and motivation. The conclusion is that students' interest, motivation, and positive attitude are determining factors in developing profiles that are compatible with non-fiction picture books.

**Keywords:** Student attitudes; reading motivation; reading interest; non-fiction books; picture books; Elementary School.

**How to cite:** Gutiérrez-Molero, S., Heredia-Ponce, H., & Romero-Oliva, M. F. (2026). Perfiles lectores no ficcionales. Un estudio con estudiantes de 6.º de Educación Primaria. *Ocnos*, 25(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2026.25.2.646](https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.2.646)



## INTRODUCCIÓN

La lectura es un tema cada vez más abordado en el ámbito de la investigación educativa, ya que desempeña un papel crucial en el funcionamiento social, cognitivo y académico de los estudiantes (Bresó-Grancha et al., 2022), lo cual la convierte en una herramienta esencial para la correcta participación en todos los ámbitos de la sociedad, siendo considerada como una competencia clave y transversal que debe ser desarrollada en los estudiantes del siglo XXI (Santos-Díaz et al., 2024).

En este sentido, la educación básica tiene como uno de sus objetivos principales leer comprensivamente diversos tipos de textos para escribir y expresarse de forma correcta, siendo así, una competencia fundamental para comunicarse y aprender en todas las áreas de conocimiento (Errázuriz-Cruz et al., 2019). Son numerosas las investigaciones que evidencian una correlación entre esta destreza lingüística y el éxito académico en asignaturas tanto lingüísticas como no lingüísticas, debido a que a través de la lectura se facilita el acceso al conocimiento (Granda-Asencio, 2023; Heredia-Ponce et al., 2024).

En el ámbito de las evaluaciones institucionales, el informe PISA (2022) establece, en su estudio piloto, una relación entre rendimiento académico y niveles de pensamiento creativo, pues este repercute en el éxito escolar (OECD, 2023). Estos datos son avalados por investigaciones educativas, al considerarla un instrumento eficaz que potencia el desarrollo del pensamiento y el conocimiento, lo que contribuye a formar personas independientes, autónomas y responsables (Morales-Carrero, 2020).

### *La motivación y el interés hacia la lectura*

A pesar de la importancia que tiene la lectura en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, es una evidencia que el fomento del hábito lector representa uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes, puesto que los estudiantes no perciben la lectura como una actividad recreativa para el disfrute del tiempo libre, sino que más bien la asocian con la obligatoriedad y con las tareas académicas, lo que genera desinterés y ausencia de un hábito lector (Galarraga-Arrizabalaga et al., 2023). Además, las investigaciones reflejan un descenso en el disfrute y hábitos lectores entre los estudiantes (Artola et al., 2021).

Esta percepción negativa puede atribuirse a diversos factores como las presiones externas y la imposición como elementos de rechazo en estudiantes, ya que la obligatoriedad provoca que haya alumnos con capacidad de leer, pero sin voluntad al no decidir libremente (Larrañaga y Yubero, 2005). Igualmente, Castillo-Bravo et al. (2020) destacan que para la mayoría de los estudiantes leer supone mucho sacrificio, y lo perciben como una actividad tediosa y obligada.

Así, la lectura impuesta de los clásicos es uno de los temas más debatidos: a pesar de ser patrimonio cultural y que trascienden cualquier época, el sistema educativo español sigue abordando el fomento de la lectura de obras clásicas, encontrándose dificultades como la distancia cultural o el lenguaje empleado, sin olvidar la mencionada obligatoriedad (Hernández-Heras et al., 2024). De igual modo, Romero-Oliva et al. (2020) indican que los jóvenes lectores están distanciados de la lectura a través de los clásicos al considerarlos muy alejados de sus propios intereses, planteando la lectura compartida desde sus experiencias lectoras, de vida, su intertexto lector y conocimientos del mundo, alejándonos de la lectura impuesta y favoreciendo las lecturas vernáculas. Así, la imposición de las obras clásicas se presenta como factor determinante en el desinterés por la lectura (Matruglio y Vale, 2019).

La investigación de Mora-Venegas y Villanueva-Roa (2022) demostró que, si los estudiantes pueden elegir sus lecturas, muestran una mayor motivación intrínseca, lo que a su vez provoca que respondan mejor a las pruebas de lectura y muestren una mayor autoeficacia. Fabiana-Fabiana y Vega-Intriago (2022) resaltan que la falta de motivación viene determinada por la dificultad al comprender las explicaciones de los docentes, y comprender la información que transmiten los textos escolares. No obstante, Cardozo-Rincón (2015) pone el foco en la ausencia de momentos y espacios dedicados a la lectura e incluso en la falta de motivación de los propios docentes.

En cuanto a motivación docente, Juárez-Calvillo (2019) expresa que, para motivar al alumnado, es fundamental que el docente posea una adecuada formación lectoliteraria, pues solo así podrá mediar con éxito y contribuir al desarrollo de la educación lectora de los estudiantes. En este contexto, las investigaciones establecen que los docentes en activo no leen con frecuencia y no asumen la lectura como actividad ociosa y placentera (Errázuriz-Cruz et al., 2020).

Por último, el entorno social del individuo se presenta como otro factor decisivo en los hábitos lectores (Larrañaga y Yubero, 2005). Así, Muñoz et al. (2016) sostienen que, para generar motivación en el alumnado, esta debe venir dada por la relación entre el compromiso del estudiante con la lectura, suponiendo un uso consciente y voluntario de estrategias cognitivas, conocimientos previos y colaboración social durante la lectura, resultando relevante conocer los perfiles de los lectores para diseñar estrategias.

## *Perfiles lectores en el ámbito estudiantil*

Según Bauman (2019), nuestra sociedad está en constante cambio, lo que repercute en las actitudes, concepciones y prácticas relacionadas con el disfrute de la lectura. Esto se debe a que los jóvenes del siglo XXI han crecido en un contexto marcado por los dispositivos tecnológicos, lo que ha provocado una transformación en los materiales y modos de lectura (Elche et al., 2021). Aparecen nuevos escenarios que integran la multimodalidad y genera la posibilidad de seleccionar un soporte digital o analógico según las preferencias lectoras (Santos-Díaz et al., 2024; Parodi et al., 2019), así como las lecturas vernáculas frente a las académicas (Molina-García, 2020).

En cuanto a los perfiles de lector analógico o digital, Elche et al. (2021) evidenciaron que el lector analógico se corresponde con un lector literario clásico, mientras que el lector digital se asocia con lecturas informativas. Asimismo, el número de lectores digitales se incrementa con el nivel de estudios y la edad, llegando al 96,3 % en jóvenes de entre 14 y 24 años. Otros autores como Caride y Pose (2015), hablan de lectores híbridos o polialfabetizados para referirse a los lectores actuales que pueden leer en formato impreso y digital.

Sobre esta cuestión, López-Valero et al. (2016) exponen que es necesario aceptar la existencia de estos distintos tipos de perfiles para poder comprender la lectura, y según Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) resulta primordial conocer si los jóvenes leen, qué les gusta leer, para qué leen, cuáles son los temas que les interesan y cómo comparten sus lecturas, para así facilitar el diseño de propuestas de lectura que conecten obras infantiles y juveniles con textos literarios del interés de los estudiantes relacionados con la escuela, generando así curiosidad en el alumnado.

Respecto a las diversas clasificaciones de los perfiles lectores, Torres-Adame (2022), clasifica tres perfiles en función de la disposición hacia la lectura: bajo, medio y alto según cuánto les gusta leer, cuánto leen, qué importancia conceden a la lectura y en qué medida les gustaría participar en actividades de lectura. Por otro lado, Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) clasifican los perfiles lectores como no lector, lector accidental, lector medio y lector habitual.

En cuanto al lector accidental, este se caracteriza por su doble faceta lectora ante textos literarios y académicos, siendo un lector heterónomo (Romero-Oliva y Trigo-Ibáñez, 2019) que requiere de un mediador para acceder a las obras. Además, es un tipo de lector autónomo capaz de leer obras de su interés y compartir sus percepciones, por lo que valoran positivamente la lectura. El concepto de lector accidental proviene de que realizan una lectura azarosa, puesto que acceden a ella por casualidad, de modo que leen de forma optativa e intencional, vinculando lecturas vernáculas y obligatorias (Bellver, 1996; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020).

Otro perfil lector que destaca la literatura científica es el falso lector. Según Larrañaga y Yubero (2005), estos lectores se han creado debido a que el hábito de leer es una actitud, y la intención por aproximarse a la deseabilidad social provoca que tengan una imagen distorsionada.

El último perfil lo establecen Moreno-de-León et al. (2024) quienes destacan el lector estratégico, caracterizado por tener la capacidad de establecer objetivos para su lectura y emplear las estrategias

necesarias para discriminar las fuentes fiables de información que permitan realizar interpretaciones a través del pensamiento crítico.

En la [tabla 1](#) se presentan los perfiles lectores destacados en la literatura científica.

**Tabla 1**

*Perfiles lectores identificados en la literatura científica*

<b>Autores</b>	<b>Perfiles identificados</b>	<b>Características principales</b>
<a href="#">Elche et al. (2021)</a>	- Lector analógico - Lector digital	Lector analógico: literatura clásica. Lector digital: lecturas informativas.
<a href="#">Caride y Pose (2015)</a>	- Lectores híbridos o polialfabetizados	Lectores actuales: combinan la lectura impresa y digital.
<a href="#">Torres-Adame (2022)</a>	- Lector bajo - Lector medio - Lector alto	Clasificación basada en criterios como cuánto les gusta leer, cuánto leen, qué importancia le dan a la lectura, etc.
<a href="#">Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) y Bellver (1996)</a>	- No lector - Lector medio - Lector habitual - Lector accidental	Lector accidental: heterónimo y autónomo que posee la doble faceta lectora ante textos literarios y académicos. Acceden a la lectura de forma azarosa.
<a href="#">Larrañaga y Yubero (2005)</a>	- Falso lector	Lectores con una imagen distorsionada ante la intención de aproximarse a la deseabilidad social.
<a href="#">Moreno-de-León et al. (2024)</a>	- Lector estratégico	Lectores con la capacidad de establecer objetivos para su lectura y emplear las estrategias necesarias para discriminar las fuentes fiables de información.

Fuente: elaboración propia

### ***Libro ilustrado de no ficción y fomento de la curiosidad lectora***

En cuanto al tipo de textos, los jóvenes muestran menos interés hacia los textos de ficción, perdiendo el interés en Secundaria. No obstante, existe una preferencia por los libros informativos y textos de no ficción, lo que convierte a este tipo de libros en un recurso destacable para el fomento de la lectura ([Artola et al., 2021](#)). Los libros ilustrados de no ficción constituyen un conjunto de obras con un innovador enfoque de divulgación científica destinado a los jóvenes que ofrecen la oportunidad de interactuar con el texto mediante acciones que trascienden la recepción pasiva de información ([Tabernero-Sala y Laliena, 2023](#)). Para que esto sea posible se necesita que el lector se involucre e investigue impulsado por la curiosidad que genera este tipo de libros al vincular la divulgación de conocimiento científico con el entretenimiento ([Montenegro y Silva, 2019](#)).

En la misma línea, [Tabernero-Sala y Colón-Castillo \(2023\)](#) exponen que son libros destinados a que los jóvenes exploren y aprendan mediante la lectura en un contexto recreativo, puesto que el componente lúdico, artístico, sensorial e interactivo que poseen los hace ideales para atraer el interés del lector y despertar su curiosidad ([Sampérez et al., 2020](#); [Tabernero-Sala et al., 2022](#)).

En este punto, cabe destacar que los libros ilustrados de no ficción suponen un recurso motivacional para los estudiantes por las características físicas que poseen, ya que son libros más atractivos cuyos contenidos se conectan con la realidad y los intereses del alumnado. Además, la vinculación entre conocimiento e ilustraciones de alta calidad estimula la curiosidad y promueve la formación de hábitos lectores ([Nogues-Bruno et al., 2020](#)).

En este sentido, [Young et al. \(2007\)](#) argumentan que facilitan lecturas auténticas relacionadas con la vida cotidiana de los lectores mediante recursos lúdicos e interactivos, permitiendo que el estudiante vincule la lectura con sus experiencias y preocupaciones, lo que genera asombro e interés, atrayendo así a aquellos que son más reacios a la lectura.

En definitiva, los libros ilustrados de no ficción son físicamente atractivos y, gracias a la calidad de sus elementos paratextuales y los elementos estéticos y lúdicos que complementan el texto escrito, son capaces de generar interés en los jóvenes lectores ([Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos, 2022](#)). Asimismo, tienen elementos cognitivos, emocionales y experienciales que facilitan el conocimiento desde la curiosidad y la interacción que invita a un compromiso reflexivo con la información ([Tabernero-Sala y Laliena, 2023](#)). Y, además, existen investigaciones experimentales que evidencian la utilidad de los libros ilustrados de no ficción en Educación Primaria ([Gutiérrez-Molero y Trigo-Ibáñez, 2024](#); [White, 2011](#)).

En consecuencia, el objetivo principal de esta investigación es estudiar el perfil lector que tienen los estudiantes de 6.º Educación Primaria en relación con este tipo de libros. A partir de aquí los objetivos específicos son:

- O1: Describir perfiles en cuanto a la motivación, el interés y la actitud hacia la lectura colectiva.
- O2: Identificar factores que determinan que pertenezca a cada perfil a través de la motivación, el interés y la actitud hacia la lectura colectiva.
- O3: Analizar las relaciones entre perfiles y libros ilustrados de no ficción con variables contextuales.

## MÉTODO

La metodología es cuantitativa, no experimental, transversal y descriptivo-exploratoria con elementos predictivos ([Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018](#)).

### *Muestra*

La muestra estuvo compuesta por 160 estudiantes del 6.º curso de Educación Primaria distribuidos en 6 centros educativos de la provincia de Cádiz —[tabla 2](#)—. En cuanto al tipo, es no probabilístico, intencional, pues facilitaron el acceso al centro y está en concordancia con las investigaciones realizadas por [Gutiérrez-Molero et al. \(2025a; 2025b\)](#).

**Tabla 2**

*Muestra distribuida por sexo y centros*

Centros	Niño	Niña	Otros
1	27.3%	72.7%	0%
2	50%	50%	0%
3	26.9%	73.1%	0%
4	24%	72%	4%
5	60%	36.9%	3.1%
6	19%	81%	0%
Total	40.6%	57.5%	1.9%

Fuente: elaboración propia

## Instrumento

El cuestionario —<https://forms.gle/9R8xctwe2uFuX3Pz7>— ha sido creado *ad hoc* y se distribuye en 4 bloques con diferentes ítems valorados a través de una escala Likert (1 a 4). Además, se incluye un quinto vinculado con datos sociodemográficos, que contiene preguntas de opción múltiple y que permitirá el desarrollo de un análisis correlacional.

El primero de los bloques —motivación hacia la lectura— evalúa el grado de motivación del alumnado hacia la lectura en general y hacia las distintas actividades relacionadas con ella. Además, permite conocer la disposición emocional y actitudinal del estudiante frente al acto lector. Con respecto al segundo —intereses lectores— explora las preferencias temáticas del alumnado con respecto a distintos géneros y contenidos literarios. Asimismo, contribuye a determinar qué temas resultan más atractivos para fomentar la lectura. El tercero —actitud hacia la lectura colectiva— analiza cómo se siente el alumnado en situaciones de lectura compartida, ya sea en el aula o con sus compañeros. De igual modo, valora el componente social de la lectura y su impacto en la actividad lectora. Por último, el cuarto bloque —libros ilustrados de no ficción— indaga las preferencias del alumnado por estos libros: primero con una pregunta de si lo conocían o no, y posteriormente, valorando elementos como el diseño visual, la presencia de índices, juegos, imágenes y otros recursos que enriquecen la experiencia lectora.

En cuanto su validación, para los bloques de motivación hacia la lectura, los intereses lectores y la actitud hacia la lectura colectiva se empleó el cuestionario elaborado por [Merisuo-Storm y Soinien \(2012\)](#) y traducido por [Artola et al. \(2017\)](#), con alpha de Cronbach de .89, lo que evidencia una consistencia interna. Este cuestionario tiene 4 dimensiones, pero solamente nos centramos en los tres bloques nombrados anteriormente, ya que los demás no estaban vinculados con nuestra investigación. Por otra parte, como este instrumento no contemplaba la identificación de perfiles de libros ilustrados de no ficción, se incluyó un bloque específico bajo el título de este título que incluía ítems relacionados con las características propias de este tipo de libros que diferentes investigaciones han identificado ([Young et al., 2007](#); [Montenegro y Silva, 2019](#); [Taberero-Sala y Laliena, 2023](#); [Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos, 2022](#); [Garralón, 2013](#); [Ruth-Gill, 2009](#)). Para verificar su consistencia, se validó a través de un juicio de expertos, en el que participaron 10 investigadores de diferentes universidades del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y que trabajan los libros ilustrados de no ficción y la lectura. El proceso determinó que el alfa de Cronbach es de 0.92 y el grado de coincidencia entre los jueces (Kendall) fue de 0.69, es decir, representa un valor alto. Por lo tanto, los ítems quedaron de la siguiente forma:

- Cuenten cosas reales del día a día.
- Enseñen palabras específicas sobre distintos temas (animales, música, deporte...).
- Tengan imágenes (dibujos, fotografías, mapas...).
- Sean bonitos estéticamente (portada, contraportada, páginas...).
- Mezclen historias imaginarias con información real.
- Cuenten historias inventadas, pero también tiene información real.
- Tengan juegos, solapas, preguntas y otras cosas divertidas en sus páginas.
- Tengan un índice para poder leer solo lo que me interese.
- Muestren en qué otros libros o lugares puedo buscar más información.
- Tengan un listado de palabras con su significado para entender mejor lo que leo.

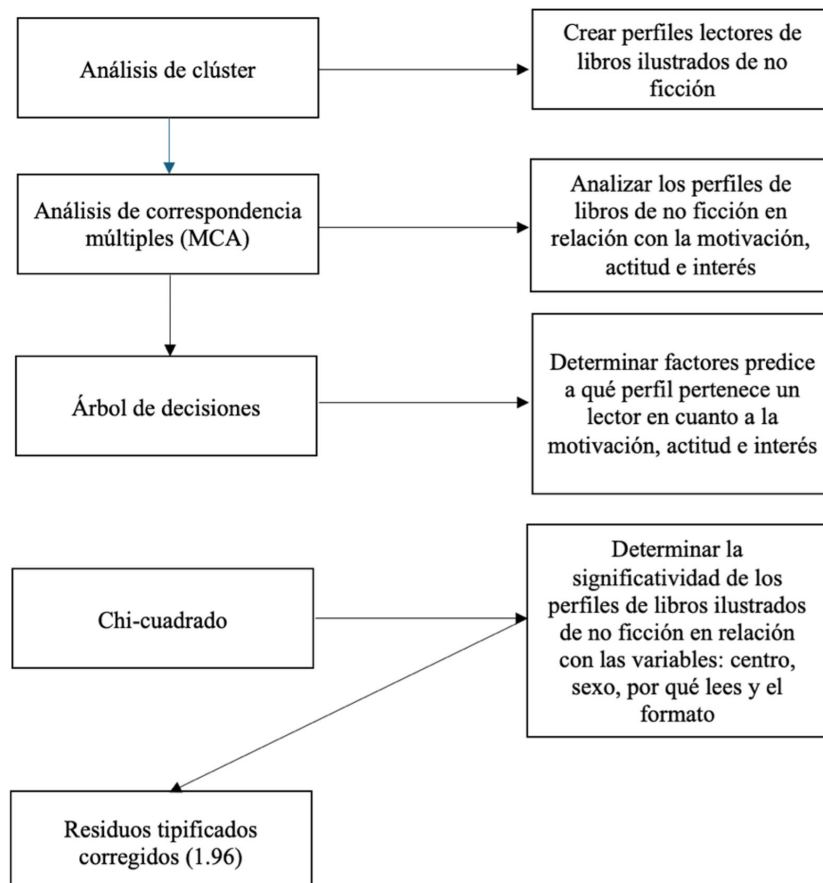
Además, se incorporaron preguntas contextuales como centro, sexo, por qué lee y ¿lee más en formato digital o en papel? que se convertirán en variables predictivas.

## Procedimiento

La recogida de los datos se realizó de forma presencial durante los meses de mayo y junio del 2025, siguiendo el protocolo de la Declaración de Helsinki. Los datos se analizaron a través del software R, realizando las pruebas estadísticas que se muestran en la [figura 1](#).

**Figura 1**

*Proceso de las pruebas estadísticas y sus objetivos*



Fuente: elaboración propia

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los diferentes resultados, según las pruebas estadísticas de la [figura 1](#).

### *La creación de los perfiles*

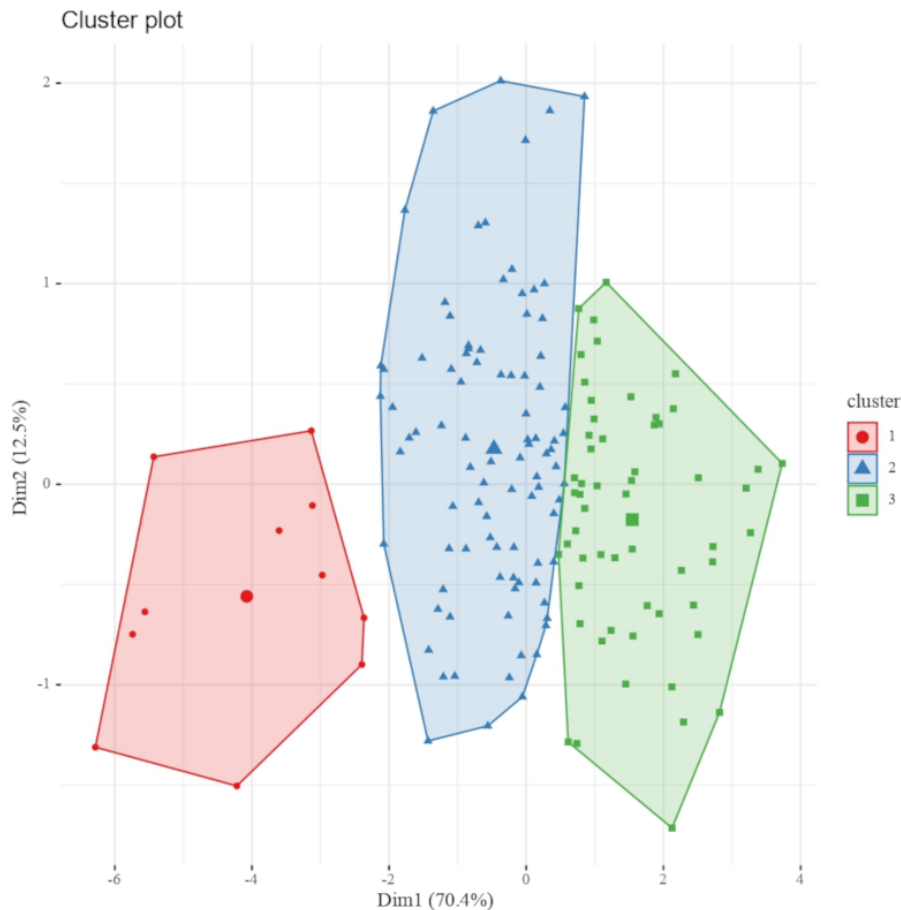
En un primer momento, se quiere identificar perfiles en función de la afinidad que tienen los estudiantes en cuanto a las características que tienen los libros ilustrados de no ficción. Para ello se usó un análisis de conglomerado a través de los diferentes ítems [37-45] que medían el grado de preferencia o no por las características de este tipo de libros.

Por lo tanto, en un primer momento se quiso identificar el número de perfiles que se podrían crear. Para ello se usó el método de codo (*elbow method*) a través de la suma de cuadrados *intr-cluster* (WCSS), determinándose como punto de inflexión en 3.

La representación gráfica de los tres perfiles, obtenida mediante *K-means*, y proyectada sobre los dos primeros ejes de variabilidad, muestra una clara separación entre los grupos — figura 2—. El primer eje (Dim1), que explica un 34.6% de la varianza, y el segundo eje (Dim2), que aporta un 13.8%, permiten visualizar de forma significativa la diferenciación entre los conglomerados generados. En este sentido, el primer perfil agrupó un 13.1% de la muestra teniendo baja tendencia a la lectura de libros ilustrados de no ficción; el segundo, con un 37.5% tiene una alta tendencia a ellos y, por último, el tercero agrupa a la mayoría, con un 49.4% y presenta una tendencia intermedia hacia estos libros.

**Figura 2**

*Perfiles de afinidad con los libros ilustrados de no ficción*



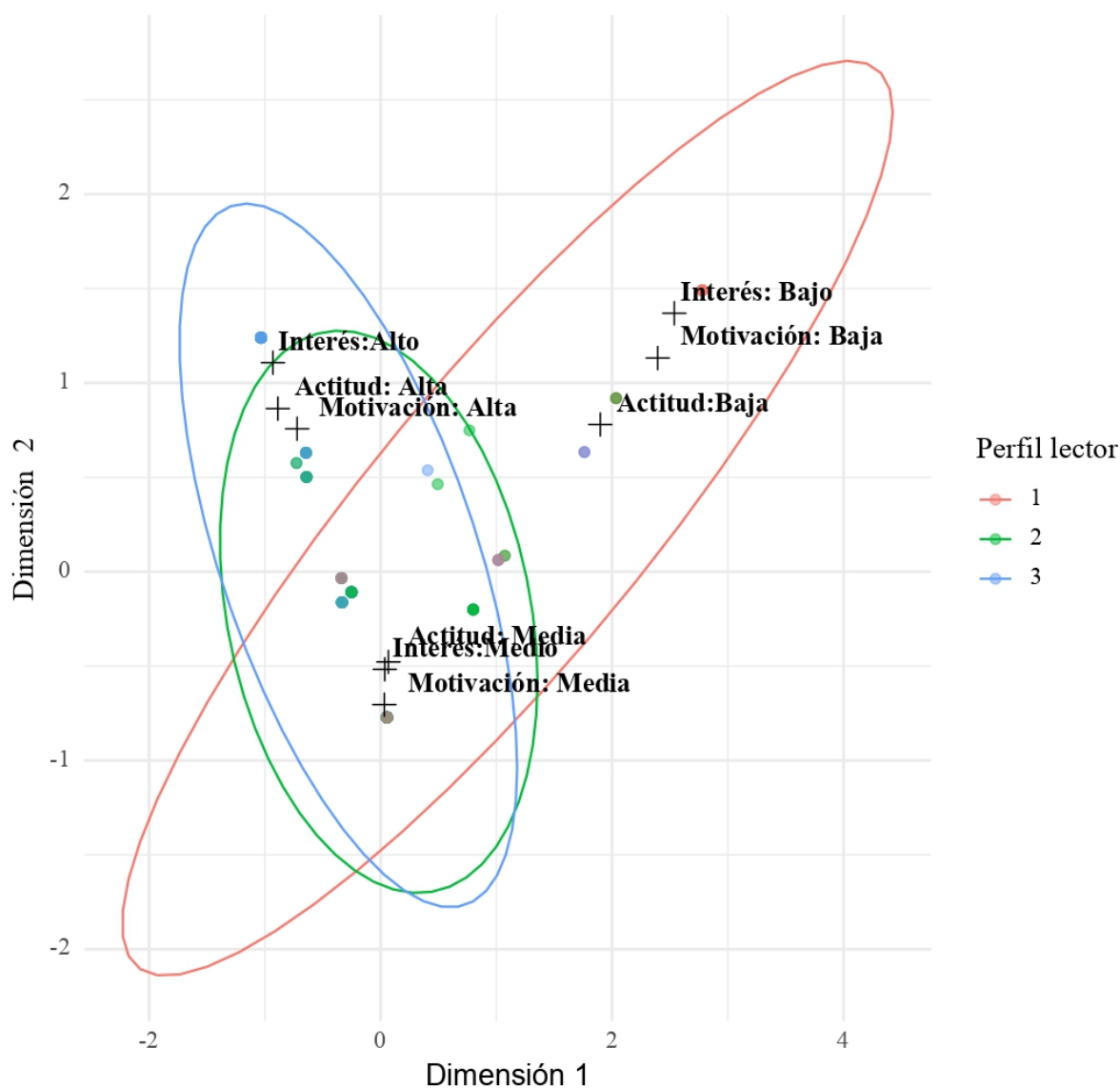
Fuente: Datos de la investigación

### ***La relación de los perfiles con la motivación, el interés y la actitud***

Para relacionar los tres perfiles con las dimensiones amplias —la motivación hacia la lectura, el interés lector y la actitud hacia la lectura compartida—, se realizó el MCA. Para ello, se crearon tres niveles a partir de los terciles empíricos con los nombres alto, medio y bajo —figura 3—:

**Figura 3**

*Perfiles lectores y dimensiones motivación, interés y actitud*



Fuente: Datos de la investigación R.

De las tres variables solo se desarrollaron la actitud y motivación, ya que, en cuanto al interés, la mayoría se ubicó en el nivel medio. El perfil 1 presenta una motivación baja (28.5%) y una actitud baja (17.9%). Por lo tanto, no tienen una motivación hacia una lectura individualizada, pero tampoco grupal. En relación con el perfil 2 se identifica con la motivación (9.2%) y actitud altas (13.6%), de ahí que las coordenadas sean positivas. Y, por último, el 3 tiene una tendencia media tanto en la motivación (16.7%) como en la actitud (9%). En este caso, hay una tendencia hacia la indiferencia.

### ***Modelo de árbol de decisiones***

La variable interés lector se toma como la primera para dividir a los estudiantes: aquellos que tienen una puntuación muy baja ( $z_{\text{intereses}} < -1.5$ ) se encasillan en el perfil 1, es decir, en aquellos que tienen

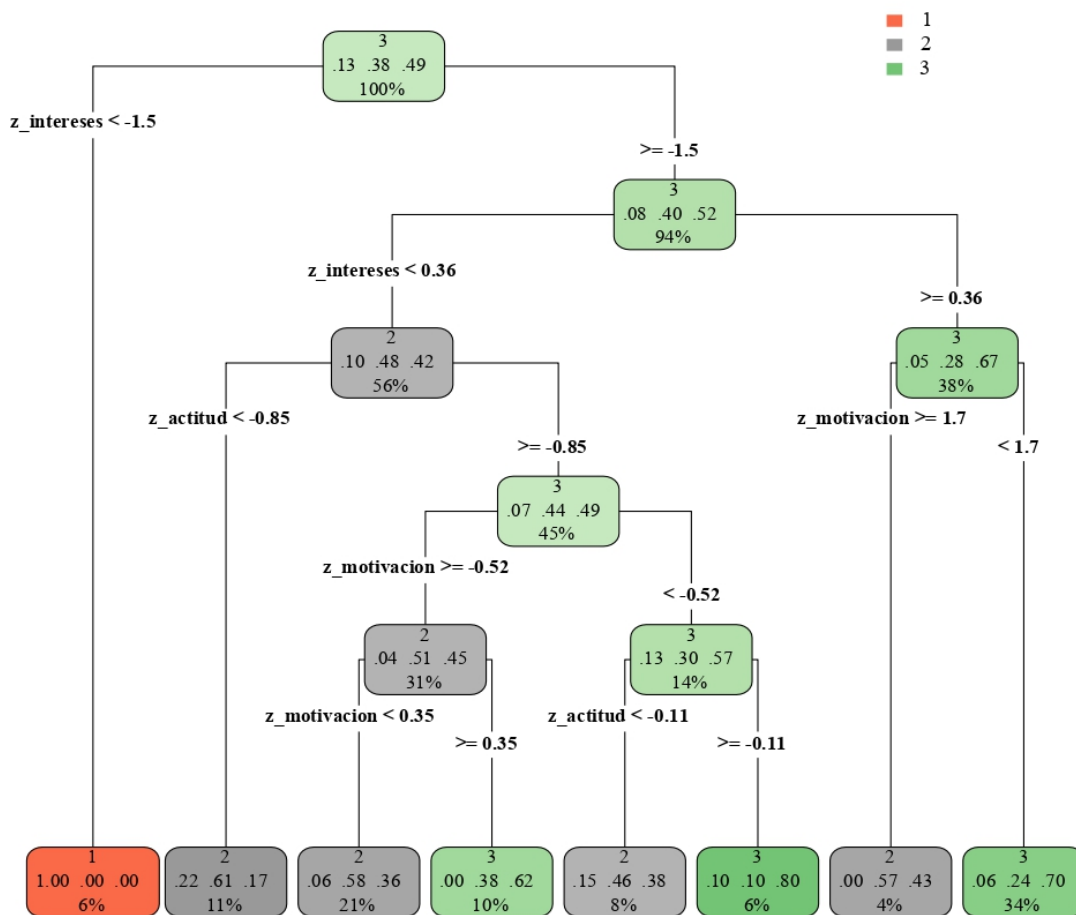
una baja afinidad lectora hacia los libros ilustrados de no ficción. A raíz de esta división, combinaciones de motivación y actitud permitieron diferenciar entre los perfiles 2 y 3.

Las puntuaciones más altas en la variable motivación ( $z \geq 1.7$ ) y actitud positiva ( $z_{actitud} \geq -0.11$ ) se relacionan con el perfil 2, que tienen una alta afinidad hacia los libros ilustrados de no ficción. En cambio, las puntuaciones medias se corresponden con el perfil 3.

Por lo tanto, el modelo —figura 4— demuestra que las tres dimensiones lectoras han permitido discriminar con claridad entre los perfiles y que el interés lector actúa como principal punto de partida en la clasificación.

**Figura 4**

*Árbol de decisiones: el perfil lector hacia los libros ilustrados de no ficción en relación con la motivación, actitud e interés*



Fuente: Datos de la investigación.

## Análisis con variables contextuales

A continuación, se analizan los perfiles en relación con las variables contextuales a través del test Chi-cuadrado. En el caso de significatividad, se desarrolló un análisis de residuos tipificados corregidos para identificar dónde se produce esa significatividad. En esta investigación se tomó como valor de referencia |1.96|, según Williams y Wragg (2006).

En cuanto a la significatividad según los centros —*tabla 3*— el test de Chi-cuadrado indicó que no había diferencias significativas, ya que  $p(.66) > .05$  ( $\chi^2 = 108.02$ ,  $df = 110$ ). Es llamativo señalar que los centros 4 y 6 no tienen estudiantes dentro del perfil 1.

**Tabla 3**

*Los centros distribuidos por los perfiles según el porcentaje*

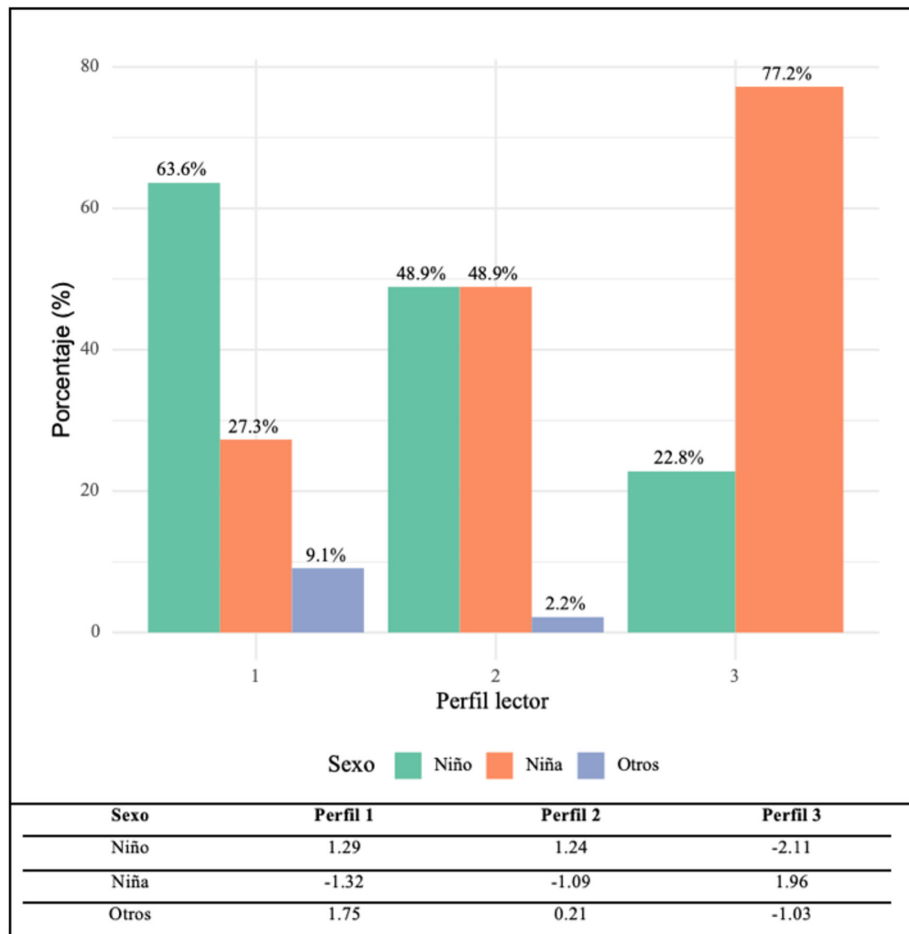
Centros	Perfiles	Porcentaje
1	1	9.1%
	2	63.6%
	3	27.3%
2	1	8.3%
	2	50%
	3	41. %
3	1	3.8%
	2	73.1%
	3	23.1%
4	1	0%
	2	36%
	3	64%
5	1	12.3%
	2	60%
	3	27.7%
6	1	0%
	2	57.1%
	3	42.9%

Fuente: Datos de la investigación R.

En cuanto a la variable sexo —*figura 5*—, las niñas están más presentes en el perfil 3 y en cambio, los niños están más ubicados en el 1. Los resultados indicaron que sí existe significatividad ya que  $p(.001) < .05$  ( $\chi^2(4) = 18.38$ ). Los residuos tipificados arrojaron que los niños estaban significativamente menos representados de lo esperado en perfil 3 (-2.11), frente a las niñas que estaban en ese justo en el valor de significación (1.96).

**Figura 5**

*Porcentajes y residuos tipificados distribuidos por sexo según el perfil*

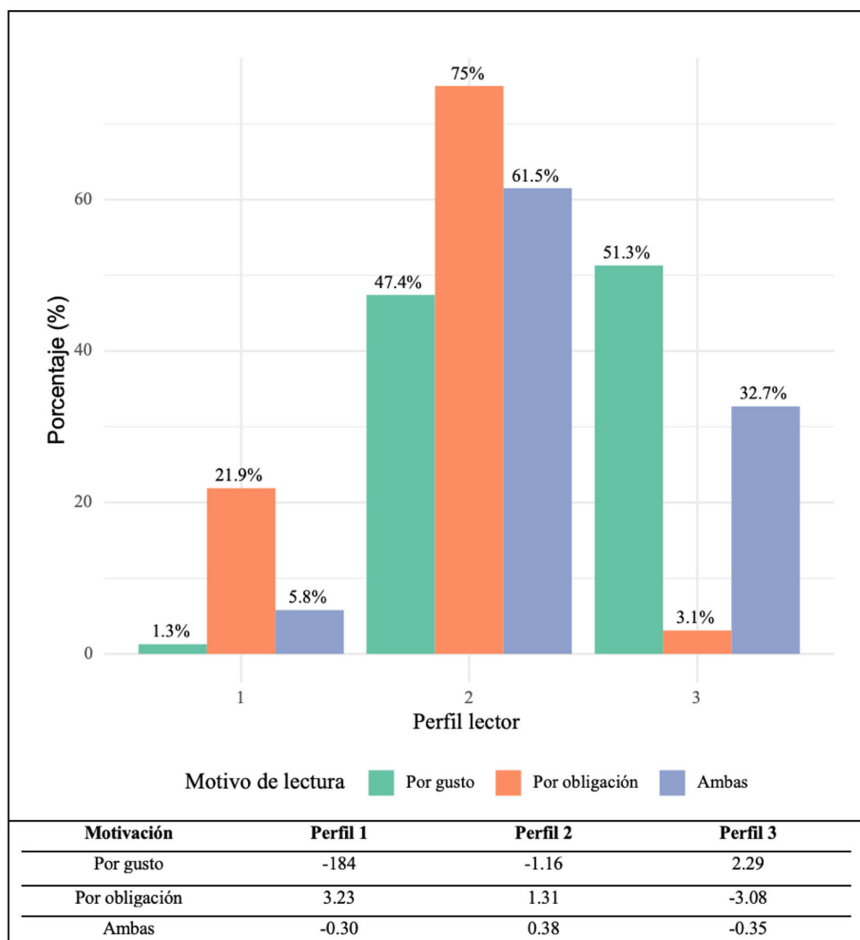


Fuente: Datos de la investigación.

Sobre la motivación de por qué lee —figura 6—, los estudiantes del perfil 2 leen por obligación y no por gusto. Esta tendencia se ve también en los que están en el perfil 1. En cambio, la lectura por gusto destaca en el 3. Con respecto a esta variable, hay diferencias significativas ( $p 1.86 \times 10^{-6} > .05$ ;  $\chi^2(4) = 32.06$ ). En el perfil 1 se aprecia que la motivación “por obligación” (3.23) está muy por encima significativamente, en contraste con el perfil 3 que está muy por debajo (-3.08). Por otro lado, la motivación “por gusto” (2.29) destaca significativamente en el perfil 3. Lo llamativo es lo que ocurre en el perfil 2, ya que no se observa que haya significatividad en cuanto a la motivación “por gusto”, lo cual no era lo esperado.

**Figura 6**

*Porcentajes y residuos tipificados distribuidos por motivos de lectura según el perfil*

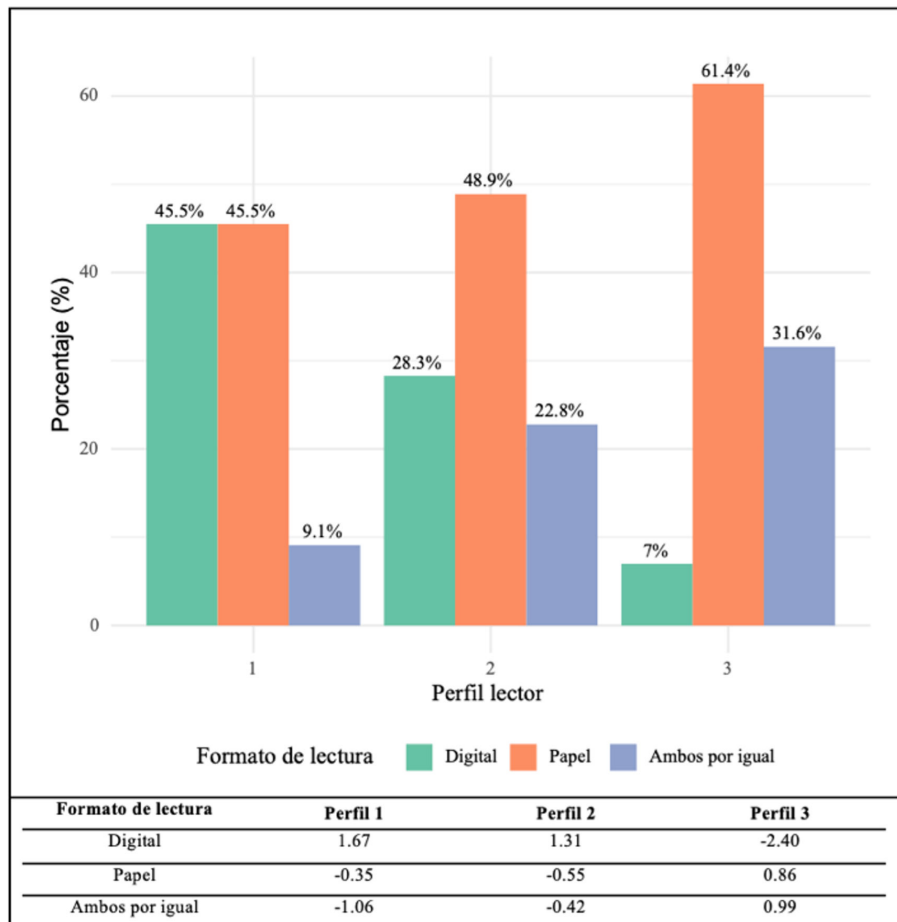


Fuente: Datos de la investigación.

En cuanto al formato de lectura, los estudiantes que están en los perfiles 2 y 3 leen más en formato papel que en digital. En cambio, la situación es diferente en los estudiantes del perfil 1, pues la lectura en formato digital y en papel están igualados. Hay significatividad ya que  $p(.0008) < .05$  ( $\chi^2(4) = 13.70$ ). Sobre los residuos tipificados, en el perfil 3 hay significativamente menos estudiantes de lo esperado que leen en formato digital. En cambio, en el perfil 1 (1.67) hay más estudiantes que significativamente leen en digital, sin llegar al valor establecido (1.96). En el perfil 2 es positivo, pero tampoco llega a la significatividad.

**Figura 7**

*Porcentajes y residuos tipificados distribuidos según el formato de lectura según el perfil*

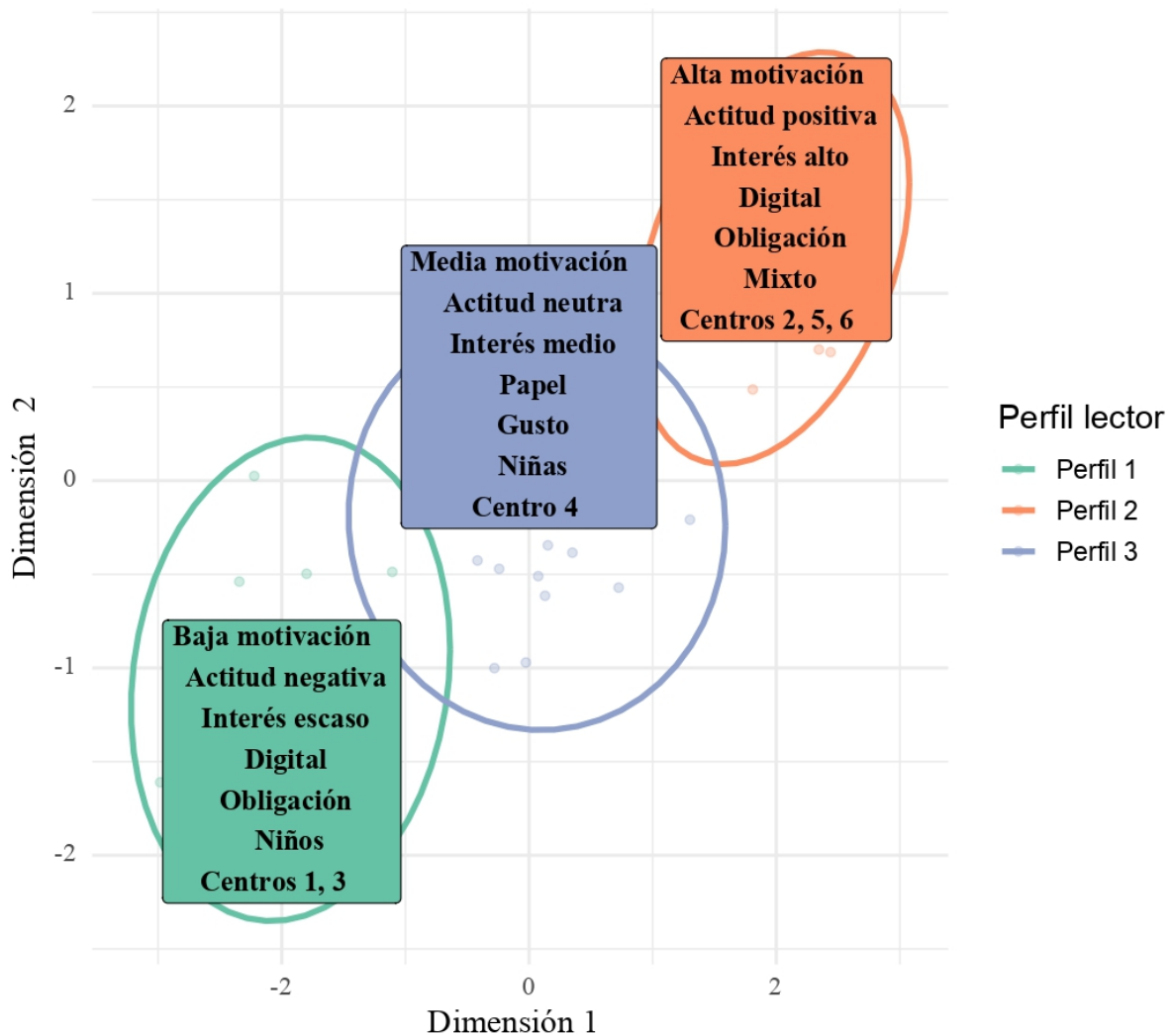


Fuente: Datos de la investigación R.

Como cierre, procedemos a delimitar los perfiles de un lector no ficcional —figura 8— en relación con lo analizado anteriormente:

**Figura 8**

*Resumen de los perfiles lectores no ficcionales*



Fuente: Datos de la investigación.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La investigación ha permitido identificar tres perfiles lectores en función de la afinidad que muestran hacia los libros ilustrados de no ficción estudiantes de 6.º de Educación Primaria: uno de baja afinidad (13.1%), otro de alta afinidad (37.5%) y otro de afinidad intermedia (49.4%). Esto refleja que, si bien existe una predisposición alta hacia este tipo de libros, la mayoría de los estudiantes se sitúan en una afinidad media, lo que puede suponer una oportunidad para fomentar el interés lector a través de propuestas didácticas que integren este recurso.

En cuanto al aspecto motivacional, los resultados reflejan una relación significativa entre los tres perfiles identificados y las variables de motivación y actitud hacia la lectura. A este respecto, el perfil que muestra una mayor afinidad hacia los libros ilustrados de no ficción coincide con aquellos alumnos que expresan una alta motivación lectora y una actitud positiva hacia la lectura compartida. Por otro lado,

el que presenta baja afinidad hacia estos libros se asocia tanto con bajos niveles de motivación como de actitud, por lo que se puede apreciar un escaso compromiso con la lectura. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones previas que resaltan la importancia de las mencionadas variables en el desarrollo del hábito lector (Artola et al., 2021).

Con respecto a las variables contextuales, el estudio ha permitido analizar las características de cada perfil. Por un lado, en cuanto al sexo, los datos muestran una representación notable de niños en el perfil con menor afinidad hacia la lectura, lo que coincide con la investigación de Artola et al. (2017). Por otro lado, quienes leen “por gusto” se encuentran en el perfil intermedio o alto, mientras que quienes lo hacen “por obligación” se ubican en el perfil bajo, coincidiendo con las investigaciones de Mora-Venegas y Villanueva-Roa (2022) y Castillo-Bravo et al. (2020). Esto puede demostrar que la obligatoriedad de la lectura en los estudiantes conlleva una actitud y motivación negativa hacia la lectura.

En lo que se refiere a los formatos de lectura, los perfiles con mayor afinidad hacia los libros ilustrados de no ficción muestran preferencia por el soporte en papel. Este formato es relevante en este tipo de libros, puesto que, como indican Tabernero-Sala y Laliena (2023) y Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos (2022), estos se diferencian por su diseño estético, por la manipulación libro-objeto y por los elementos paratextuales y lúdicos, aspectos que son más adecuados con el formato papel.

En líneas generales, los resultados reflejan que el interés lector, la motivación intrínseca y una actitud positiva hacia la lectura compartida son factores determinantes para desarrollar la afinidad hacia los libros ilustrados de no ficción. Asimismo, estos libros suponen un recurso destacable para despertar el interés y la curiosidad y, por tanto, mejorar el acercamiento a la lectura entre los jóvenes, en especial en los perfiles medios y bajos.

De igual forma, hay aspectos resaltables como que entre centros no hay diferencias significativas, o que los centros 4 y 6 no tienen ningún alumno en el perfil 1. Otros datos para resaltar han sido que el perfil 2 que es el que muestra una mayor afinidad por este tipo de libros, lee más por obligación que por gusto, algo que difiere con las investigaciones previas y con lo esperado.

Ahora bien, los perfiles de este estudio guardan ciertas similitudes con los identificados en la literatura científica —*tabla 1*—. En líneas generales, se aprecian coincidencias con los perfiles propuestos por Torres-Adame (2022) quien los clasifica como lectores bajos, medios y altos según el nivel de implicación, el gusto por la lectura y sus intereses lectores. Si establecemos una relación entre nuestros perfiles y los expuestos por Torres-Adame (2022), se podría indicar que nuestro perfil 2 (más afinidad hacia los libros ilustrados de no ficción, más motivación, actitud positiva y lectura en formato digital), se corresponde con el denominado lector alto; el perfil 1 (baja afinidad hacia los libros ilustrados de no ficción, baja motivación, interés escaso y lectura en formato digital) se corresponde con el lector bajo; y el 3 (media motivación, interés medio, actitud neutra y lectura en formato impreso) se relaciona con el lector medio.

En la misma línea, nuestros perfiles pueden relacionarse con otros indicados en la literatura científica. En este sentido, el perfil 2 comparte similitudes con el lector habitual presentado por Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020), con el lector híbrido o polialfabetizado por Caride y Pose (2025) y con el lector estratégico expuesto por Moreno-de-León et al., (2024), puesto todos comparten una alta motivación, una cierta autonomía lectora y un uso combinado de formatos impresos y digitales. Del mismo modo, el perfil 1 se asemeja con el no lector de Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) y con el falso lector de Larrañaga y Yubero (2005), ya que comparten una escasa implicación por la actividad lectora, perciben la lectura como una actividad obligatoria, no placentera y disponen de un bajo interés intrínseco. Por último, el perfil 3 podría relacionarse con el lector analógico de Elche et al. (2021), debido a que ambos tienen una predilección por los formatos de lectura impresos.

Referente a las limitaciones, este presenta una muestra no probabilística al ser intencional y limitada a la provincia de Cádiz, lo que provoca que los resultados no sean extrapolables a otros contextos. Además, el diseño transversal muestra los resultados en un momento puntual, lo que no permite analizar la evolución de los perfiles lectores no ficcionales. En cuanto a las perspectivas, sería interesante ampliar la muestra, integrar diseños longitudinales, analizar el papel del docente en la promoción de libros ilustrados de no ficción e integrar datos cualitativos.

En definitiva, este estudio respalda la incorporación este tipo de libros como recurso eficaz para el fomento de la lectura en Educación Primaria. No obstante, se requiere de externos en los que se valoren cuáles son los intereses de los estudiantes y se tenga en consideración aspectos como el género, la edad, el soporte que prefieren, entre otros, al diseñar propuestas de lectura, con el objetivo de alcanzar una educación más personalizada e inclusiva.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Salvador Gutiérrez-Molero:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición.

**Hugo Heredia-Ponce:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador del texto original; Escritura - revisión y edición; Metodología; Validación.

**Manuel-Francisco Romero-Oliva:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Metodología; Validación.

## FINANCIACIÓN

El presente artículo se vincula con el proyecto PID2021-126392OB-I00 Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (LENFICEC) y 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.

## REFERENCIAS

- Artola, T., Sastre, S., Jiménez-Blanco, A., & Alvarado, J. M. (2021). Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 651-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3923>
- Artola, T., Sastre, S., & Barraca-Mairal, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores. Una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Bauman, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, (170), 34-43.
- Bellver, C. (1996). Leer y escribir después de los libros. *Net Conexión*, 6, 40-43.
- Bresó-Grancha, N., Del-Rio-Carmona, M., Mora-Roda, C., Jorques-Infante, M. J., & Moret-Tatay, C. (2022). Perfiles sobre tiempo de lectura y comprensión de textos impresos y digitales en estudiantes universitarios. *Nereis*, 14. [https://doi.org/10.46583/nereis\\_2022.14.1038](https://doi.org/10.46583/nereis_2022.14.1038); <https://revistas.ucv.es/nereis/index.php/Nereis/article/view/1038>
- Cardozo-Rincón, G. C. (2015). La lectura: placer de los estudiantes. *Rastros rostros*, 17(31), 85-92. <https://doi.org/10.16925/ra.v17i31.1098>
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 43-63. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05)
- Castillo-Bravo, N. E., Briones-Guerrero, E. D., Gabriela-Belén, E. A., & Jaime-Andrés, E. F. (2020). Factores que intervienen en el desinterés por la lectura e jóvenes bachilleres. *Perspectivas*, 5(17), 59-68. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.5.17.2020.59-68>
- Elche, M., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2021). Lectura en soportes impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España. *Íkala*, 26(2), 269-281. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8038370>

- Errázuriz-Cruz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz-Cruz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista signos*, 53(103), 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Fabiana-Fabiana, E., Vega-Intriago, V. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista Educare-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 476-493. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>
- 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>
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Granda-Asencio, L. Y., Ordóñez-Ocampos, B. P., & Aguirre-Labanda, 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>
- Gutiérrez-Molero, S., Heredia-Ponce, H., & Romero-Oliva, M. F. (2025a). Percepciones de los estudiantes de 6.º de Educación Primaria en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: competencia en comunicación lingüística, libro de texto y recursos digitales. *Pixel Bit*, (74), 1-22. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.114519>
- Gutiérrez-Molero, S., Heredia-Ponce, H., & Romero-Oliva, M. F. (2025b). Competencia digital en los jóvenes de la generación alfa: retos y oportunidades en la sociedad tecnológica. *IJERI*, (24), 1–20. <https://doi.org/10.46661/ijeri.12002>
- Gutiérrez-Molero, S., & Trigo-Ibáñez E. (2024). Los libros ilustrados de no ficción como estrategia para concienciar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una experiencia con talleres de lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 49-60. <https://doi.org/10.5209/dill.98410>
- Heredia-Ponce, H., Gutiérrez-Molero, S., & 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-Heras, L., Tabernero-Sala, R., & Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2), 1-17. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.2.445](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11110>
- Larrañaga, M. E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos*, 1, 43-60. [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](http://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- López-Valero, A., Jérez-Martínez, I., & Encabo-Fernández, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 197-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300010>

- Matruglio, E., & Vale, E. (2019). Transformation of text in the English classroom: does 'context' really matter? *Literacy*, 53(3), 117-124. <https://doi.org/10.1111/lit.12167>
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. In *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109–4118). IATED.
- Molina-García, M. J. (2020). ¿Hablamos? Análisis del discurso y estrategias empleadas en WhatsApp por estudiantes universitarios. *Onomazéin*, (VI), 274-294. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.14>
- Montenegro, S., & Silva, T. (2019). *Libros informativos para niños y jóvenes. Manual para mediadores de lectura. Curriculum Nacional*. <https://bit.ly/4jTnNOh>
- Mora-Venegas, P. F. D., & Villanueva-Roa, J. d. D. (2022). La lectura, ¿placer obligado?: caso del colegio Villa Santa María de la comuna del bosque, Santiago de Chile. *Campo Abierto*, 41(1), 123-136. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.41.1.123>; <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/4588>
- Morales-Carrero, J. (2020). Leer e investigar en Educación Superior. *MLS Educational Research*, 4(2), 34-53. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i2.355>
- Moreno-de-León, T. A., Rangel-Castillo, L., Vega-López, N. A., & De-León-Arellano, E. (2024). Estrategias para la comprensión de múltiples textos históricos: perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria. *Revista signos*, 57(115), 494-522. <https://doi.org/10.4151/S0718-0934202401150882>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15, 52-68. [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.941](http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941)
- Nogués-Bruno, M., Hernández-Heras, L., & Sanjuán-Álvarez, M. (2020). Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no-ficción. Análisis de "Basura. Todo sobre la cosa más molesta del mundo" (2019), de Gerda Raidt. En A. Díez-Mediavilla & R. Gutiérrez-Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 382-399). Octaedro.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results: Volume I and II – Country Note: Spain. Organisation for Economic Co-operation and Development*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/spain\\_f1a3afc1-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/spain_f1a3afc1-en.html)
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., Julio, C., & Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar*, 27(58), 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- Rivera-Jurado, P., & Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3), 7-18. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2313](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313)
- Romero-Oliva, M. F., Ambrós-Pallarés, A., & Trujillo-Sáez, F. J. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 1-34. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>
- Romero-Oliva, M. F., & Trigo-Ibáñez, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj, & S. Balches (Coords.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. <https://rodin.uca.es/handle/10498/21155>
- Ruth-Gill, S. (2009). What teachers need to know about the "new" nonfiction. *The reading teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>

- Sampérez, M., Taberero, R., Colón, M. J., & 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>
- Sanjuán-Álvarez, M., & 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. C., Romero-Oliva, M. F., Heredia-Ponce, H., & Trigo-Ibáñez, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista electrónica de investigación educativa*, 26. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>
- Taberero-Sala, R., & 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*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Taberero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampérez-Hernández, M., & 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), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8402661>
- Taberero-Sala, R., & Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Torres-Adame, F. (2022). Perfiles del lector universitario: Gusto, importancia y vivencia de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 33, 106-127. <https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2395>
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), 1-11. <https://slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/v9i120119>
- Williams, C., & Wragg, C. (2006). *Data analysis and research for sport and exercise science. A student guide*. Routledge.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3/)