

## Presencia de la literatura juvenil en el canon de lecturas de la Educación Secundaria: aportaciones de un estudio de caso colectivo

## Presence of Young Adult Literature in the Reading Canon of Secondary Education: Contributions from a Collective Case Study

---

MARÍA SANTAMARINA SANCHO

Universidad de Granada

[mssancho@ugr.es](mailto:mssancho@ugr.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0835-6664>

M.<sup>a</sup> PILAR NÚÑEZ DELGADO

Universidad de Granada.

[ndelgado@ugr.es](mailto:ndelgado@ugr.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2837-8577>

CAROLINA SUÁREZ HERNÁN

Universidad de Granada.

[csuarez@ugr.es](mailto:csuarez@ugr.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3426-4552>

Recibido/Received: 24.09.2024. Aceptado/Accepted: 19.05.2025.

Cómo citar/How to cite: Santamarina Sancho, María; Núñez Delgado, M.<sup>a</sup> Pilar y Suárez Hernán, Carolina (2026). “Presencia de la literatura juvenil en el canon de lecturas de la Educación Secundaria: aportaciones de un estudio de caso colectivo”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 39: 9-30. DOI: <https://doi.org/10.24197/khxs8631>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Resumen:** Este trabajo deriva de una investigación cuyo objetivo principal ha sido obtener información sobre la presencia de la literatura juvenil en el corpus de textos que el profesorado de Educación Secundaria propone como lectura en sus aulas, así como sobre sus concepciones a

propósito del papel que esta puede desempeñar en el desarrollo de la competencia literaria y en la consolidación del gusto lector. El diseño adoptado ha sido el de un estudio de tipo cualitativo y corte etnográfico, concretamente un estudio de caso múltiple, que ha usado como instrumento una entrevista semiestructurada realizada a 15 docentes de diferentes lugares de España. Los datos se han procesado por medio de un análisis de contenido y del software QDA Miner, lo que ha permitido determinar, jerarquizar e interrelacionar las categorías y metacategorías que estructuran el discurso de los entrevistados. Los resultados muestran que entre los docentes más jóvenes es más frecuente la inclusión de la literatura juvenil en el canon escolar y que se informan en internet, en redes sociales, entre colegas o preguntando al alumnado. Las conclusiones apuntan a la necesidad de innovación, que requiere ampliar y sistematizar la formación tanto inicial como permanente de este profesorado.

**Palabras clave:** literatura juvenil; Educación Secundaria; canon de lecturas; estudio de caso; concepciones del profesorado.

**Abstract:** This article stems from research whose main purpose has been to gather information about the presence of Young Adult Literature in the literary corpus used by teachers of Secondary Education as reading material in their classrooms. Also, the work looks into their conceptions about Young Adult Literature in the development of literary competence and the consolidation of reading preferences and habits. Chosen methodology has been a qualitative and ethnographic study, specifically a multiple case study, which used a semi-structured interview as the instrument conducted with 15 teachers from different locations in Spain. Data were processed through content analysis and the QDA Miner software, in order to determine, prioritize and interrelate the categories and metacategories that structure the discourse of the interviewees. The results show that the inclusion of Young Adult Literature in the school curriculum is more common among younger teachers, and they gather information from the internet, social networks, colleagues, or by asking students. The conclusions remark the need for innovation, which requires expanding and systematizing both initial and ongoing training of teachers.

**Keywords:** young adult literature; Secondary Education; literary canon; case study; teaching concepts.

---

## INTRODUCCIÓN

La literatura juvenil (LJ) ha ganado presencia en las últimas décadas, tanto en la industria editorial como en las aulas de secundaria. Las editoriales publican cada vez más títulos dirigidos a jóvenes y adolescentes, e incluso han desarrollado estrategias de marketing específicas para llegar a este público. Las colecciones juveniles han surgido principalmente en las editoriales dedicadas al público infantil como extensión de las colecciones destinadas a niños y niñas y no en las editoriales dedicadas a la literatura en general, como iniciación a la literatura canonizada para adultos. Colomer (2010: 179-180) afirma que la novela juvenil contemporánea surge como una apuesta experimental ante la duda presente en los medios educativos acerca de si el lector adolescente

puede llevar a cabo fácilmente el paso de la literatura infantil a la literatura para adultos. En la actualidad, la literatura juvenil ha ampliado sus márgenes y sus características se han diversificado en gran medida, con una intensa interrelación con el ámbito audiovisual. Son varios los trabajos que abordan la literatura destinada a los lectores adolescentes y jóvenes desde una perspectiva más teórica, como los de Lluch (2010), Colomer (2009) o Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, (2014). Sin embargo, la literatura juvenil aún no tiene un lugar consolidado en los institutos, ya que muchos profesores siguen prefiriendo centrarse en los clásicos y en las actividades tradicionales, como el comentario de textos (López Rodríguez y Núñez, 2023), motivo por el cual hablar de la educación literaria en la Secundaria implica la reflexión acerca del canon literario y del canon escolar y formativo, así como conocer las concepciones del profesorado que están detrás de estas prácticas.

Los trabajos de investigación centrados en las preferencias de los lectores jóvenes y en la literatura juvenil en las aulas no son aún muy abundantes, aunque últimamente se han publicado varios sobre las prácticas que jóvenes y adolescentes llevan a cabo en los espacios de afinidad y vinculadas a la tecnología (Lluch, 2014; Rovira, 2017; Amo Sánchez-Fortún, 2019, 2021). Una de las investigaciones pioneras en España sobre el lugar de la literatura infantil y juvenil en las aulas fue la dirigida por Tejerina (2004, 2006) en Cantabria con profesorado y alumnado de 3.º y 4.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados sugieren un perfil de lector adolescente que, entre otros detalles, selecciona lecturas en virtud de la posible identificación con sus protagonistas y con los temas tratados y prefiere obras por las que se sienta interpelado (2004: 60). Igualmente, los docentes se muestran partidarios de incluir obras de literatura juvenil por su atractivo para los jóvenes y consideran que su lectura favorece el desarrollo del hábito lector. Sin embargo, los resultados también sugieren que el grado de empleo y de conocimiento de la literatura juvenil por parte de los docentes es aún desigual y “presenta deficiencias” (2004: 118).

En 2016 Munita realiza un estudio, de tipo cualitativo, que muestra el peso de las concepciones y creencias de profesorado sobre sus prácticas de educación literaria, así como la relevancia de sus perfiles personales como lectores en la selección de lecturas y en el tipo de mediación que llevan a cabo. Destaca también el impacto de los componentes institucionales en las actuaciones docentes. En la misma línea de profundización en los factores que inciden en los hábitos e intereses de los lectores en formación,

un trabajo reciente de Taberero, Campos y Briz (2022) recoge los resultados de una investigación cuantitativa con escolares de los últimos cursos de Primaria (preadolescentes) que revela la importancia del entorno familiar en la competencia y el hábito lector. López Rodríguez y Núñez (2023) destacan las múltiples resistencias al cambio entre el profesorado de Secundaria –sobre todo en el más veterano– y su preferencia por el canon clásico, así como la falta de investigaciones sobre la situación de la literatura juvenil en la Educación Secundaria. Por su parte, Neira-Piñero y Martín-Macho (2020: 227) afirman que aquellos trabajos en los que se analizan las concepciones y percepciones de los docentes arrojan valiosa información para la investigación educativa y resultan “clave para explicar las acciones que llevan a cabo en el aula”. Por último, recientemente, los trabajos incluidos en el volumen de Núñez Delgado y Santamarina Sancho titulado *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores* (2024), en los en que se aborda la necesidad de revisar el canon escolar para hacerlo más flexible y heterogéneo para facilitar el desarrollo del hábito lector. Las concepciones y prácticas de los docentes están también en el centro de dichas investigaciones.

El panorama dibujado es el punto de partida de la investigación que se presenta, cuya pretensión principal ha sido la de obtener datos sobre qué presencia tiene la LJ en las aulas de la Educación Secundaria, conocer las obras y autores que el profesorado propone como corpus de lecturas y acceder a los argumentos con los que justifica sus elecciones de uno u otro signo.

## 1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Nuestro estudio tiene como objetivo general obtener datos sobre la inclusión de obras de literatura juvenil en las aulas de ESO y Bachillerato, así como acceder a las concepciones que posee un grupo de docentes de Educación Secundaria sobre el papel y el valor de dicha literatura en el aula. De este objetivo principal se derivan los siguientes específicos:

- a) Averiguar el grado de conocimiento sobre la LJ y su potencialidad en la educación literaria que tiene el profesorado de Secundaria.
- b) Obtener información sobre las fuentes de las que este obtiene información sobre las lecturas que pueden gustar a su alumnado.
- c) Recopilar los autores y obras de LJ que los profesores emplean con más frecuencia en sus clases para esbozar un canon inicial.
- d) Conocer los criterios que aplican para elegir esas obras.

Para estos fines hemos optado por una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo. El abordaje etnográfico ofrece una información que, procesada a través de análisis de contenido, facilita la detección de los aspectos clave que subyacen en los discursos; de aquí que los estudios de caso se erijan como el instrumento más apropiado para intentar comprender en profundidad constructos y procesos de implementación e interpretación de situaciones propias de los contextos escolares, y evaluarlos para tomar decisiones que impulsen la mejora y la innovación (Latorre, Rincón y Arnal, 2012).

Los sujetos han sido un total de quince, todos ellos docentes de Secundaria y Bachillerato en distintos centros públicos de varias ciudades de España. La elección de centros públicos responde al criterio de eliminar la posible influencia que sobre las concepciones de los docentes pudiera tener el trabajar en centros con otro tipo de condiciones laborales. Todos trabajan en el ámbito urbano por el mismo motivo de homogeneidad y, del mismo modo, todos son licenciados o graduados en Filología Hispánica, con lo que la formación inicial es la misma. La tabla 1 recoge los datos de los casos.

**Tabla 1.**

*Códigos, edad, sexo y ciudad de los docentes entrevistados*

Código del docente entrevistado	Edad	Sexo	Ciudad
Caso #1	46	Femenino	Oviedo
Caso #2	48	Femenino	Oviedo
Caso #3	42	Femenino	Santander
Caso #4	27	Femenino	Melilla
Caso #5	29	Femenino	Granada
Caso #6	26	Femenino	Segovia
Caso #7	31	Masculino	Burgos
Caso #8	29	Masculino	Granada
Caso #9	30	Masculino	Jaén
Caso #10	49	Masculino	Jaén
Caso #11	41	Masculino	Granada
Caso #12	27	Femenino	León
Caso #13	40	Femenino	Granada
Caso #14	49	Femenino	Jaén
Caso #15	59	Femenino	Ceuta

**Fuente:** elaboración propia.

## 1. 1. Instrumento

El instrumento de recogida de los discursos de los docentes ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano aplicada como guía para la interacción (Kvale, 2011). Este instrumento es idóneo por sus posibilidades de profundizar en las declaraciones de las personas de la muestra y por la flexibilidad de poder reajustar la interacción sobre la marcha para atribuir sentido con más certeza a los conceptos y a sus conexiones, incorporando lo que vaya emergiendo en su transcurso (Moore, Gómez y Kurtz, 2011; Pinto y Cañadas, 2018).

La guía de entrevista utilizada se ha aquilatado previamente con dos pilotajes registrados en vídeo y analizados mediante anecdotarios, con un grupo focal formado por el equipo de investigación y dos de los sujetos entrevistados, y con un análisis DAFO. La versión final consta de ocho bloques de ítems estructurados de la siguiente forma:

**Tabla 2.**

*Bloques y número de cuestiones de la entrevista clínica semiestructurada*

Bloques	Cuestiones
I. Biografía personal-profesional	8
II. Concepto y valor de la educación literaria	7
III. La educación literaria en el ámbito del centro: principios, planificación y experiencias	7
IV. Prácticas de educación literaria: concepciones, saberes y actividades	11
V. El corpus de lecturas: criterios, obras y autores	12
VI. Educación literaria y valores: el tratamiento del género	10
VII. Educación literaria y valores: el tratamiento de la interculturalidad	6
VIII. Cuestiones finales	2
Total cuestiones	63

**Fuente:** elaboración propia.

Dada la extensión de la entrevista, para este trabajo se han tomado como objeto de análisis los bloques I y V. El primero, la biografía personal y profesional, es fundamental en este tipo de estudios porque permite iniciar la entrevista de forma distendida y porque proporciona elementos que pueden actuar a modo de variables para considerarlas en el análisis.

## 1. 2. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las entrevistas, una vez grabadas en vídeo, se han transcrito y se han sometido a un proceso de análisis de contenido a través de la categorización del significado y de la correspondiente asignación inductiva de códigos. Para realizar el análisis del contenido se han seguido los principios descritos por Álvarez Gayou (2003): identificar en los datos las categorías y sus propiedades (categorización de la información) e incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante en busca de similitudes y diferencias entre los discursos de los sujetos. Para extraer otras relaciones en el contenido de los discursos, no visibles a primera vista en una masa tan grande de información, se ha usado como complemento el programa QDA Miner, que también ha proporcionado gráficos ilustrativos. El análisis de la información se ha dado por finalizado una vez que se ha alcanzado la saturación.

Dado que el carácter de la medida empleada es de corte cualitativo, hemos utilizado la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) para el análisis y la reducción de las evidencias. El planteamiento básico de esta consiste, en palabras de Álvarez-Gayou (2003: 90), en que “la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso”, es decir, hemos operado sobre todo por inducción. Tras definir previamente algunas categorías esperables, y una vez aplicados los dos procedimientos de análisis sucesivos (del contenido y procesamiento informático), se ha obtenido un listado definitivo de categorías que, a su vez, se han agrupado en metacategorías enumeradas en la tabla 3, junto a los códigos asignados.

**Tabla 3.**

*Metacategorías, categorías y códigos de análisis de las entrevistas*

Metacategorías	Categorías	Códigos
Biografía personal y profesional	Estudios universitarios	EU
	Años de trayectoria profesional	ATP
	Etapas y cursos actuales	ECA
	Formación suficiente para enseñanza literatura	FEL
	Experiencias formativas	EF
	Actualización de la formación	AF
	Lector asiduo	LA

	Uso de redes sociales	RRSS
Corpus de lecturas: criterios, obras y autores	Criterios selección de lecturas	CSL
	Papel desempeñado por el docente	PDD
	Uso de textos literarios	UTL
	Uso de géneros literarios	UGL
	Clásicos en el aula	CLA
	LIJ en el aula	LIJA
	Criterios de selección de autores	CSA
	Autores extranjeros	AET
	Autores hispanoamericanos	AHP
	Criterios de selección de periodos	CSP
	Lectura por placer del alumnado	LPA
	Uso de preferencias del profesorado	UPP
	Uso de preferencias del alumnado	UPA
	Uso de experiencias de compañeros	UPC
	Corpus lecturas del departamento	CLD
	Elección de lecturas en el aula	ELA
	Títulos que más han gustado al alumnado	TGA
Títulos que recomienda leer	TRL	

Fuente: elaboración propia.

### 1. 3. Resultados obtenidos y análisis realizados

Dada la amplitud de la información obtenida, se han seleccionado aquellos resultados más relevantes en relación con los objetivos de la investigación. El primer análisis que se ha realizado de las transcripciones de las quince entrevistas ha sido el de similitud entre los casos, que informa de la consistencia de estos y de la validez del estudio. El programa QDA Miner permite calcular el índice de Jaccard, utilizado para medir esa similitud, y que se define (Lorenzetti, 2012) como la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos y el tamaño de la unión:  $J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$  expresada con valores que van del 0 (menor similitud) a 1 (mayor similitud). Los resultados figuran en la tabla 4.

**Tabla 4.**

*Índice de similaridad: coeficiente de Jaccard.*

	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12	#13	#14	#15
Caso #1	1,00														
Caso	0,87	1,00													

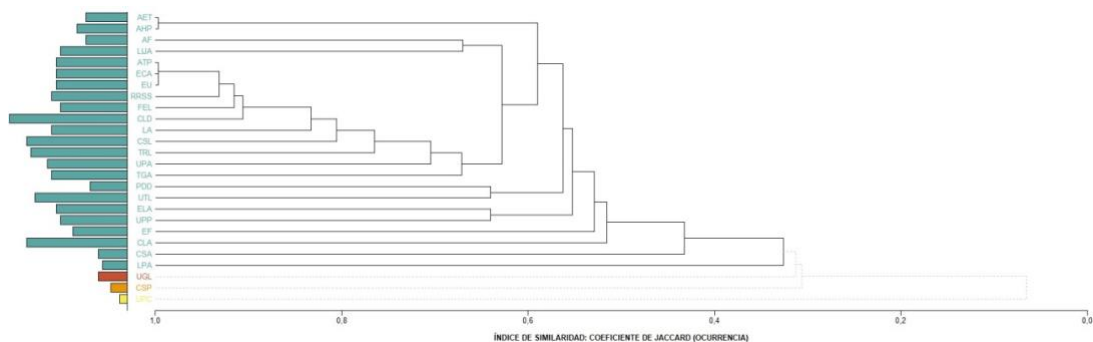
#2	4																	
Caso #3	0,46	0,50	1,00															
#4	4	1																
Caso #5	0,46	0,46	0,45	1,00														
#6	0	4	8															
Caso #7	0,60	0,68	0,61	0,44	1,00													
#8	1	9	7	9														
Caso #9	0,48	0,55	0,54	0,60	0,73	1,00												
#10	1	5	6	8	3													
Caso #11	0,43	0,51	0,62	0,56	0,64	0,74	1,00											
#12	7	5	7	0	8	3												
Caso #13	0,38	0,44	0,62	0,48	0,66	0,72	0,52	1,00										
#14	6	0	1	7	2	6	8											
Caso #15	0,65	0,71	0,60	0,50	0,60	0,50	0,55	0,55	1,00									
#16	8	4	6	2	5	9	4	8										
Caso #17	0,52	0,43	0,52	0,57	0,51	0,61	0,50	0,61	0,40	1,00								
#18	8	9	0	8	0	5	0	7	1									
Caso #19	0,54	0,54	0,58	0,55	0,61	0,59	0,77	0,50	0,68	0,47	1,00							
#20	6	8	3	3	1	4	5	2	3	5								
Caso #21	0,47	0,44	0,50	0,55	0,49	0,46	0,52	0,57	0,68	0,52	0,75	1,00						
#22	5	5	8	3	3	6	4	2	8	0	4							
Caso #23	0,46	0,45	0,68	0,35	0,56	0,51	0,50	0,68	0,62	0,51	0,62	0,54	1,00					
#24	3	0	2	5	2	8	0	9	3	6	2	3						
Caso #25	0,50	0,54	0,55	0,62	0,75	0,70	0,60	0,63	0,46	0,54	0,69	0,62	0,42	1,00				
#26	1	3	9	1	5	6	7	7	1	0	0	8	5					
Caso #27	0,62	0,64	0,45	0,50	0,49	0,58	0,46	0,57	0,55	0,44	0,64	0,61	0,57	0,70	1,00			
#28	8	2	6	2	1	7	9	2	6	2	2	0	3	8				

Fuente: QDA Miner

Por otro lado, las concomitancias entre las categorías de análisis se reflejan en la figura 1 que muestra en forma de dendograma la co-ocurrencia de los códigos que las representan, la cual refuerza la consistencia del análisis de categorías realizado.

Como se puede observar, hay abundantes conexiones entre categorías; solo hay tres en la gráfica 1 que quedan poco conectadas con las demás (las tres últimas), por lo que la densidad de enlaces apunta a una buena consistencia del instrumento y de la información obtenida. En la tabla 4 se aprecian igualmente valores altos de similitud entre los casos (> 0,5), destacando la que se da entre el caso 1 y el 2 (0,874), entre el 9 y el 2 (0,714) o entre el 8 y el 6 (0,726), lo cual evidencia que los discursos de

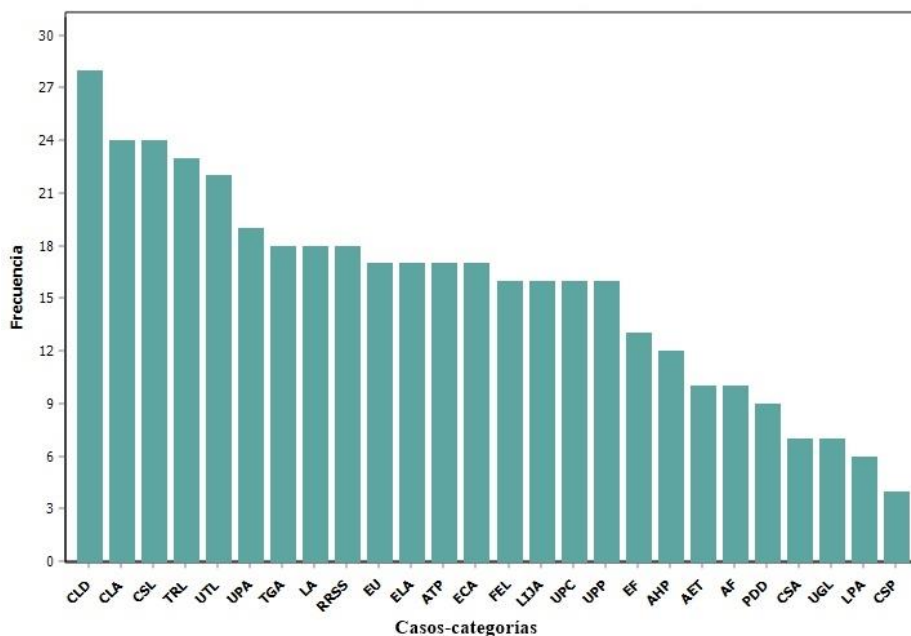
los docentes mencionan los mismos contenidos, que la muestra es homogénea en sus concepciones y actuaciones, y que la categorización es válida para los fines previstos. La más baja es la similitud entre los casos 8 y 1 (0,386), y también queda por debajo de 0,5 en la relación entre los casos 9 y 10 (0,401) y entre el 2 y 8 (0,440); este desajuste es atribuible a un hecho que otras investigaciones muestran como significativo: la diferencia de concepciones entre profesorado joven y experimentado (López Rodríguez y Núñez, 2023); es decir, a la diferencia de edad (y de trayectorias profesionales) que en estas parejas de docentes es evidente, de 29 y 46 años en el primer caso, de 30 y 49 en el segundo o de 48 y 29 en el tercero.



**Figura 1.** Conexiones entre las categorías de análisis establecidas (fuente /QDA Miner)

#### 1. 4. Análisis de resultados

Más allá de esta comparación entre los casos más disímiles, interesa ver la distribución de porcentajes en la aparición de las categorías considerando los quince casos conjuntamente, porque este criterio de frecuencia proporciona una primera evidencia de lo que más interesa a los docentes entrevistados. Esta información es la que se recoge en el gráfico 2 que recoge la totalidad de las categorías de análisis ordenadas de mayor a menor frecuencia de aparición.



**Figura 2.** Frecuencia de aparición de las categorías de análisis en la totalidad de los discursos procesados conjuntamente (fuente /QDA Miner)

La categoría más repetida es CLD (*Corpus de lecturas del departamento*), seguida –con valores similares– por *Criterios para la selección de lecturas* (CSL), *Uso de experiencias de los compañeros* (UPC), *Títulos que recomiendan leer* (las mencionan 12 de los entrevistados), *Clásicos en el aula* y *Uso de textos literarios*. Esto desvela que la selección de lecturas es el eje principal de las reflexiones y actuaciones del profesorado, puesto que es un aspecto que preocupa y con el que se cruzan aspectos como el papel de los clásicos en este corpus o la consideración de las preferencias del alumnado. Las alusiones al corpus son muy abundantes y aparecen en distintas partes del discurso y no solo al responder estas preguntas concretas. Esto desvela que estos docentes ya no se limitan a proponer los autores y obras prescritos, sino que, sabedores de la importancia de ofrecer lecturas que gusten o interesen al alumnado, se esfuerzan por buscarlas e informarse como iniciativa personal.

Pese a la preocupación por la selección de lecturas, nos encontramos con una gran variedad de grados de conocimiento y de opiniones respecto a la LJ y su presencia en las aulas de Secundaria. La informante 1 relata

que realiza una segunda tesis doctoral sobre Literatura Infantil y Juvenil desde una perspectiva de género, por lo que se le presupone gran conocimiento sobre la cuestión; no obstante, no siente que su criterio sea totalmente válido y afirma que en su centro hay un compañero que para ella “es como la fuente de la sabiduría y sabe muchísimo de LJ y le encanta y está todo el día buceando en las librerías”. La idea de la existencia de personas en los departamentos que, por iniciativa e interés propios, conocen bien la LJ y funcionan como guías para otros compañeros se repite en varias entrevistas (en 13 de los 15 casos). Casi todos destacan que lo más habitual es que la información circule desde aquellos profesores que tienen más experiencia hacia aquellos que tienen menos años de profesión y que esas recomendaciones incluyan más obras del canon clásico que de LJ, a la que los veteranos no son muy permeables. Coinciden aquí nuestros datos con los de López Rodríguez y Núñez Delgado (2023). Así, el informante 7 refuerza los dos hallazgos que mencionamos, el valor de la experiencia personal con títulos y autores de LJ que gustan al alumnado y la influencia de los veteranos en la defensa del canon clásico: “es un poco por el boca a boca y por la experiencia que hemos tenido con las obras”, y acude con frecuencia a preguntar a las “compañeras que tienen más experiencia”; igualmente, en la entrevista 10 se recoge: “La experiencia de otros compañeros la utilizo muchísimo. Me gusta mucho escuchar lo que los compañeros dicen, sobre todo cuando tienen cierta experiencia, porque están curtidos y saben de lo que hablan.”

Son numerosos los informantes que señalan que no poseían ninguna formación en LJ previa a su llegada a la profesión. Es el caso del sujeto 8, que añade al alumnado como fuente de formación e información, lo cual supone una importante innovación en la selección del canon, sobre la que no ha sido frecuente pedirle opinión. Afirma este profesor: “Pues tengo muchas carencias de literatura o de novela juvenil porque casi lo he aprendido a medida que ellos (los alumnos) te van contando cosas, y que el departamento, que ya tiene un bagaje, propone lecturas, y como que te lo tienes que leer para conocer autores que ni siquiera te suenan de nada, no son los clásicos que estudias en la carrera. Yo, por lo menos, sí que me noto muchas carencias y que vas un poco descubriendo con ellos, a ver lo que les gusta”. Enuncia con claridad un déficit en la formación: “Los profes necesitamos mayor conocimiento de literatura juvenil.” Las declaraciones recogidas en nuestra investigación coinciden en este punto con las registradas por Munita (2016), que determina que influyen más en los docentes las experiencias personales de lectura que la formación. En

esta misma línea la investigación realizada por Neira-Piñero y Martín-Macho (2020: 244) evidencia que hay una clara tendencia “a primar las posibilidades de explotación didáctica de los textos y los valores transmitidos, mientras que la calidad literaria y visual recibe escasa atención”.

También explican algunos entrevistados que subsanan sus carencias y se informan a través de Internet, en blogs, páginas web y foros en los que los docentes comparten información. Así ocurre en los casos 2, 5, 6 y 8, entre otros. Por ejemplo, la informante 6 dice que recurre a Instagram porque es más rápido y visual, y la 5 manifiesta que no tenía conocimiento de LJ y que las redes sociales son su principal recurso: “Algo que me ha ayudado mucho y es algo de lo que yo no tenía ni idea, yo no había leído narrativa juvenil en la vida. No era algo que me haya interesado mucho, la temática adolescente. Empecé a trastear en Facebook y hay mogollón de grupos de docentes que comparten sus experiencias y recomiendan distintas lecturas adolescentes. Ahí me fui guiando por lo que comentaban otros profesores con más experiencia que yo. Y he hecho pruebas de ensayo error.” El entrevistado 15 aporta un elemento diferente, el conocimiento de revistas de literatura juvenil como *El templo de las mil puertas*.

Además de las redes sociales, los docentes se preocupan por averiguar los gustos y los intereses de los jóvenes lectores preguntándoles, pidiéndoles opinión y atendiendo sus peticiones cuando las consideran apropiadas. Este es el caso, por ejemplo, de los entrevistados 9, 10, 12, 13 y 15. Destacamos como ejemplo las declaraciones del caso 9, que afirma leer la LJ que le sugieren los estudiantes, porque reconoce que a menudo los docentes se mueven en terreno desconocido: “Sí, quizá menos de la que debería, pero sí que leo algo para saber, sobre todo, a qué atenerme cuando ellos te hablan de los libros que les gustan, porque a veces te ves un poco perdido, porque obviamente son distintos a los tuyos en la mayoría de los casos. Intento estar un poquito al día, pero me queda todavía”.

Las entrevistas también arrojan luz sobre otro elemento que interviene en la selección del corpus: el papel de las editoriales en la elección de lecturas y en la conformación del canon de la LJ, un papel marcado sobre todo por el factor económico. Los catálogos son una importante fuente de información y, además, estas empresas proporcionan la posibilidad de realizar encuentros con los autores, actividad que los docentes valoran especialmente. Así, en la entrevista 11 podemos encontrar esta referencia a las editoriales y también al Ministerio, que apoya las actividades de

lectura: “Trabajamos con editoriales, primero porque el precio es una diferencia importante y... luego porque nos llevan a los autores que nosotros tenemos la posibilidad de encontrarnos con ellos. Entonces, trabajar con editoriales está muy bien en ese sentido. Luego, el Ministerio, por ejemplo, tiene un plan para encuentros con autores y por ahí pues se solicita para que no le cueste mucho dinero al centro, para facilitar que el autor pueda venir al centro.” Los encuentros con autores son mencionados en varias ocasiones como un elemento importante de motivación, vengan de mano de las editoriales o, en otros casos, por el contacto personal que centros o profesores tienen con autores, como es el caso de Gonzalo Moure y Luis Sepúlveda en Asturias o Nando López en Cantabria.

Los autores de LJ mencionados como más leídos son un total de 35. El más frecuente es Nando López, a quien los entrevistados nombran en siete ocasiones, y Laura Gallego, que aparece en seis. El nombre de Blue Jeans surge cinco veces, el narrador César Mallorquí aparece en cuatro ocasiones y Alfredo Gómez Cerdá, en tres. Además de estos, se mencionan otros, como Federico Moccia, Jordi Sierra i Fabra, J.M. Gisbert, Luis Sepúlveda, R. Dahl, Tolkien, Jean Giono, Maria Angelidou, Gonzalo Moure, Judith Kerr, Carlos Ruiz Zafón, Pedro Ruiz García, Silvia Albert Sopale, Elvira Lindo, Mark Twain, Mónica Rodríguez, Care Santos, Elia Barceló, Luis Moreno, Rosa Huertas, Ana Alcolea, Eloy Moreno, Marwan, Esther Sanz, Mari Carmen de la Bandera, David Lozano, Ana Alonso, David Plaza, Verónica Torres y J. K. Rowling. Sorprende ver que, pese a que el estudio de Tejerina y Rodríguez es de 2003, veinte años después muchos de estos autores se repiten, con lo que quizá se pueda afirmar que se está conformando un canon de autores y obras de LJ con sus propios “clásicos” como Elvira Lindo, R. Dahl, J.M. Gisbert, Judith Kerr o Sierra i Fabra.

En las obras que los entrevistados mencionan como lecturas que proponen o que gustan a su alumnado hay también diversidad, desde *Fray Perico y su borrico*, de Juan Muñoz; *El principito*, de Antoine de Saint-Exupérie; la versión de *El soldadito de plomo*, de Jörg Müller, a otros más contemporáneos como *Rebeldes*, de Susan E. Hilton y *Mi planta de naranja lima*, de José Mauro Vasconcelos. De Laura Gallego se citan *Memorias de Idhún*, la trilogía *Crónicas de la Torre*, *El valle de los lobos* y *Finis mundi* y las valoraciones son positivas, tanto con respecto al éxito que tienen entre los jóvenes como por su calidad. Igualmente, son varios los docentes que comentan que las novelas de Nando López son muy leídas y apreciadas y citan, por ejemplo, *La versión de Eric*, *La edad de la ira*,

*Malditos dieciséis*, *El reino de los tres soles* y *El reino de las tres lunas*. Aparecen también como libros valorados positivamente por los docentes y apreciados por los estudiantes *La sombra del viento*, *El príncipe de la niebla* y *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón; *Las lágrimas de Shiva* y *La estrategia del parásito*, de César Mallorquí; *La historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar*, de Luis Sepúlveda; *El niño de luz de plata*, *Palabras de caramelo* y *El arenque rojo*, de Gonzalo Moure; *El rostro de la sombra*, de Alfredo Gómez Cerdá; *Cordeluna*, de Elia Barceló y, por supuesto, las obras del ya clásico Roald Dahl *Boy*, *Matilda* y *Charlie y la fábrica de chocolate*. Otros libros mencionados que forman parte de los corpus de lectura de los entrevistados son *Campos de fresas*, de Jordi Sierra i Fabra; *El niño con pijama de rayas*, de John Boyne; *Invisible*, de Eloy Moreno; *Deja en paz a los muertos*, de Juan Ramón Barat; *Tuerto, maldito y enamorado*, de Rosa Huertas; *Arroz, agua y maíz*, de Berta Piñán; *El enigma del scriptorium*, de Pedro Ruiz García; *Las chicas son guerreras*, de Irene Cívico y Sergio Parra; *La lección de August*, de Raquel Palacio; *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, de Judith Kerr; *El diario de las cajas de fósforos*, de Paul Fleischman; *Mitos griegos*, de Maria Angelidou; *Biografía de un cuerpo*, de Mónica Rodríguez. Comparando con el listado de obras que recogen Tejerina et al. (2006), también hay coincidencia en un factor: los títulos que se leen de determinados autores suelen ser los mismos; de Elvira Lindo, *Manolito Gafotas*; de Laura Gallego, *Finis Mundi*; de Sierra i Fabra, *Campos de fresas*, etc.

Los profesores hablan también de obras muy populares entre los estudiantes, pero que no forman parte de las lecturas recomendadas por falta de calidad o por otros motivos (aunque no siempre sean denostadas por estos). Están los libros de la saga *After*, de Anna Todd; *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins; *Divergente*, de Veronica Roth; la serie de Gerónimo Stilton, de Elisabetta Dami; la de Percy Jackson, de Rick Riordan; la serie *Los futbolísimos*, de Roberto Santiago; la saga de Harry Potter, de J. K. Rowling; *Cazadores de sombra*, de Cassandra Clare; *Dame un like*, de María Pareja Olcina y *El diario de Greg*, de Jeff Kinney. Sin embargo, no concretan cuáles son esos criterios de calidad ni es fácil suponerlos, dado que son obras que declaran no leer. Algunos docentes afirman que recurren a *best-seller* para adultos que saben que los adolescentes aprecian, criterio que no es muy coherente con el anterior del rechazo de esas otras obras que podrían ser consideradas *best-seller* para niños y jóvenes.

Con respecto a los criterios que aplican para seleccionar el corpus en general, los entrevistados creen que es fundamental recoger los intereses de los estudiantes, pero siempre aplicando un criterio de calidad literaria. La entrevistada 1, que es gran conocedora de la materia, aboga por la necesidad de que los docentes se informen y conozcan las lecturas de sus estudiantes preguntándoles directamente, pero también acudiendo a sitios especializados. Expresa que los docentes a menudo se centran en las lecturas recomendadas e ignoran aquellas que escapan al circuito escolar: “A lo mejor a nosotros nos parece una porquería; y están leyendo, y a mí eso me parece muy importante. [...] Yo era consciente de que mi alumnado femenino fundamentalmente leía, en tanto por ciento altísimo, libros como los de *After*, *Blue Jeans*, *Federico Moccia*..., bueno, muy estereotipados... Yo no puedo taparme los ojos”. Afirma posteriormente que es preciso combinar criterios diferentes: “Lecturas que les interesen, que sean significativas para ellos, por lo tanto, utilizamos mucha LJ. Pero al mismo tiempo, un criterio de calidad. No nos vale cualquier libro que a ellos les guste. Yo no les permito leer a Gerónimo Stilton porque considero que no les aporta nada en secundaria. Entonces, tienen libertad de lectura, pero hay una cierta supervisión. Lo que yo entiendo que deberían leer son libros como los de Roald Dahl, o sea, libros de grandes autores de la literatura juvenil. En algunos casos pues *best-sellers*, libros que leen todos los jóvenes del mundo ahora mismo, como *Los juegos del hambre* o Tolkien. Se les permite que los lean porque, bueno, consideramos que tienen los estándares de calidad lingüística que pedimos para ellos.”

Los docentes muestran prejuicios y desconocimiento de la LJ de calidad; por ejemplo, en la entrevista 9 se afirma que los libros de literatura juvenil tratan temas “que a ellos en principio les interesarían porque están más cerca de sus intereses como adolescentes”, pero que “esos libros tengo que decir que no es que sean muy buenos literariamente. De hecho, son bastante malos y tengo que decir que yo no los pondría, pero eso como criterio personal, porque a veces te tienes que adaptar a lo que se decide en el departamento y ya está”. Es decir, cuesta combinar el criterio de tema interesante para los destinatarios con la calidad lingüística o la originalidad que desean los profesores. El informante 3 habla de “una literatura que se considera juvenil y que, bueno, a mí me parece que tiene unos valores tan sumamente estereotipados, cuestiones de género ya, que vuelven a cuestiones un poco arcaicas, o retomando, pues, cuestiones un poco banales incluso”. El entrevistado 11 afirma que la literatura juvenil suele estar bien escrita, pero que es preciso hacer el esfuerzo de leer para

seleccionar las obras más adecuadas, es decir, admite que dentro de la LJ hay buenas y malas obras y que el docente debe leerlas para diferenciar: “La literatura juvenil no es siempre literatura chorra; hay literatura juvenil muy bien escrita y una literatura juvenil madura. Es cierto que para encontrarlos tienes que... tienes que quitar mucha paja, pero los hay, muchos y muy buenos.” Cerrillo (2007: 52) apuntaba al respecto:

Muchos de los fracasos en la creación de hábitos lectores provienen de la ausencia de una delimitación precisa de la barrera que separa la “lectura escolar” de la “lectura literaria”, es decir, la barrera que separa la obligatoriedad de la primera de la voluntariedad de la segunda.

En este sentido, todos los entrevistados hacen numerosas valoraciones sobre aquellas obras y autores que consideran más recomendables y dan mucha importancia a los temas de las obras. La profesora 5 es consciente de esta importancia y destaca que Nando López “conecta muchos con sus intereses, con cuestiones que tienen que ver con el amor, el desamor, la amistad, identidad sexual, porque están en plena efervescencia y muchas veces la literatura es una herramienta como de identificación, o sea, donde pueden ver modelos.” La informante 14 sugiere la trilogía de Care Santos compuesta por *Mentira, Verdad y Miedo* “porque tratan de temas actuales a ellos, las redes sociales, el peligro que conllevan”. *El rostro de la sombra* es una novela elogiada por varios informantes, como 5, 7 y 19 por su profundidad y tensión narrativa y por el debate ético que suscita. Laura Gallego es la autora que todos están de acuerdo en considerar como una garantía de éxito entre los lectores.

Del mismo modo, se comenta en ocasiones que los mismos libros tienen mayor o menor éxito dependiendo del grupo o del hecho de que los estereotipos de género marcan mucho el tipo de lectura de modo que surge muy a menudo el vínculo entre la literatura de corte más romántico y los intereses de las niñas y la censura que sufren los niños que leen esos libros. Se deriva de aquí la necesidad de abordar el debate en torno a los roles y estereotipos para alcanzar mayor libertad de comportamientos y mayor capacidad crítica, como proponen, por ejemplo, Llergo y Ceballos (2023), Yubero, Larrañaga y Sánchez (2014) y Rodríguez Olay, García-Sampedro y Miranda (2020).

## CONCLUSIONES

Tomando como referencia los objetivos que se propone esta investigación, podemos establecer las principales conclusiones que los análisis realizados nos permiten apuntar. En relación con el objetivo general de determinar las principales concepciones de los docentes entrevistados sobre el papel y el valor de la LJ en el aula, hay que afirmar que los quince muestran una actitud positiva y le dan cabida. Consideran que esta literatura es motivadora y que, por eso mismo, sirve para hacer lectores, aunque sigue habiendo mucha presencia del canon clásico porque, según manifiestan, la formación filológica y las ideas previas sobre la calidad literaria con las que acceden al puesto de trabajo pesan mucho todavía en ellos. Los resultados muestran el hecho de que a partir de 3.º de la ESO, sobre todo, el canon está muy establecido y en él tiene menos cabida la LJ, con el consiguiente alejamiento de la realidad de los chicos. En 1.º y 2.º de la ESO sí se fomenta más una lectura placentera para crear gusto y hábito. En el Bachillerato las lecturas las determinan los requerimientos de la prueba de evaluación para acceder a la universidad.

A propósito de los objetivos específicos, nuestra investigación revela (objetivo 1) que el profesorado con menos años de experiencia tiene más conocimiento de la LJ y está más sensibilizado con su importancia en la educación literaria, si bien todos declaran que no tienen conocimientos sólidos al respecto y que necesitan formación y leer obras de este corpus para distinguir las de calidad y poder aconsejar con más conocimiento. Las fuentes en las que se informan mientras van adquiriendo esa formación son variadas (objetivo 2): recomendaciones de colegas, de los propios alumnos, de las redes sociales, catálogos de las editoriales, etcétera. La lista de autores y obras que están conformando una especie de canon escolar de la LJ para la ESO (objetivo 4) ya ha quedado expuesta y, por último, en relación con los criterios para la selección se las lecturas (objetivo 5) aparece el de la calidad literaria, aunque no llega a definirse bien porque se mezclan consideraciones sobre la importancia de los temas que interesan a los adolescentes, junto a observaciones sobre el uso del lenguaje o la elaboración de las tramas; hay quienes incluyen *best-seller* y lo justifican y también quienes los rechazan. En este aspecto es donde se aprecia mayor indefinición y variedad de posturas. Parece haber una búsqueda de una LJ calidad, pero esta no se sabe situar, no está definida ni cuenta con criterios que puedan aplicarse según unas prioridades.

En suma, el panorama que se dibuja muestra variedad, interés y buenas intenciones y, sobre todo, pone de manifiesto que asistimos a un

proceso de cambio real en el que los docentes buscan soluciones casi de forma individual. El avance decidido requiere de intervenciones de la administración para impulsar y coordinar y, sobre todo, una formación inicial y permanente del profesorado más sistemática y actualizada que permita llegar al ejercicio docente con más conocimientos para trazar itinerarios lectores coherentes y equilibrados que hagan progresar la competencia lecto-literaria del alumnado adolescente.

### CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

María Santamaría Sancho se ha hecho cargo del tratamiento de datos, análisis formal. M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado se ha centrado en la conceptualización, análisis formal y Carolina Suárez Hernán se ha responsabilizado de la conceptualización y el análisis formal.

### FINANCIACIÓN

Proyecto de I+D+i PID2019-105913RB-I00: “Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad: EDUCALIT”, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019-2023).

### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Amo Sánchez-Fortún, José Manuel de (ed.) (2021). *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Amo Sánchez-Fortún, José Manuel de (coord.) (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

- Colomer, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, Teresa (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Dueñas, José Domingo; Taberner, Rosa María; Calvo, Virginia y Consejo, Elena (2014). “La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, pp. 21-43. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02).
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latorre, Ángel; Rincón, Domingo y Arnal, Justo (2012). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Llugo, Eva y Ceballos, Ignacio (2023). “Diversas pero modeladas: el cuerpo de las protagonistas de la novela infantil y juvenil actual”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 32, pp. 169-191. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.32.2022.169-191>.
- Lluch, Gemma (ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Lluch, Gemma (2014). “Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, pp. 7-20. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01).
- López Rodríguez, Rosa María (2023). “Lectura literaria y canon en la Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, pp. 163-172. DOI: <https://doi.org/10.5209/dill.83238>.
- Lorenzetti, Carlos (2012). “Caracterización formal y análisis empírico de mecanismos incrementales de búsqueda basados en contexto”. En <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2153> (fecha de consulta: 07/09/2024).

- Moore, Philippa; Gómez, Gricelda y Kurtz, Suzanne (2011). “Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas, pero diferente”. *Atención Primaria*, 44, pp. 358-365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2011.07.008>.
- Munita, Felipe (2016). “Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, pp. 77-97. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140).
- Neira-Piñeiro, María Rosario y Martín-Macho Harrison, Ana (2020). “Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24, pp. 224-250. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>.
- Pinto, Eder y Cañadas, María (2018). “Structures and generalisation in a functional approach: the inverse function by fifth graders”. En Diego M. Gómez (ed.). *Proceedings of the first PME regional conference: South America*. Chile: PME, pp. 89-96.
- Rodríguez Olay, Lucía; García-Sampedro, Marta y Miranda, Mirian (2020). “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Proyecto de innovación para la formación del profesorado”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25, pp. 87-107. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>.
- Rovira Collado, Josep (2017). “Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector”. *Investigaciones sobre lectura*, 7, pp. 55-72.
- Taberner Sala, Rosa María; Campos Bandrés, Iris Orosia y Briz Villanueva, Ezequiel (2022). “Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente”. *Investigaciones sobre Lectura*, 2, pp. 110-132. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>.

Tejerina, Isabel (dir.) (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Tejerina Lobo, Isabel; Rodríguez Gutiérrez, Borja; Bringas de la Peña, Fernando; Echevarría Arce, Elena; Gutiérrez Sebastián, Raquel; Bolton Pearson, Nicola; Bolton Pearson, Nicola; Amparán Cardín, Francisca y Gutiérrez Martínez-Conde, Juan (2006). “La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, pp. 93-103. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2006.02.06](https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.06).

Yubero, Santiago, Larrañaga, Elisa y Sánchez García, Sandra (2014). “Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad”. En Francisco José del Pozo y Carlos Peláez (dirs.). *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 561-569.