

La literatura juvenil en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria: exploración y análisis*

Young Adult Literature in Secondary Education Textbooks: Exploration and Analysis

Carolina Suárez Hernán

Universidad de Granada

csuarez@ugr.es

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

María Bermúdez Martínez

Universidad de Granada

mbermudez@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-5415>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.323

Fecha de recepción: 31/03/2024

Fecha de aceptación: 28/03/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Suárez Hernán, C. y Bermúdez Martínez, M. (2025). La literatura juvenil en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria: exploración y análisis, *Tejuelo*, 42, 323-349.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.323>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación PID2019-105913RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Resumen: Este trabajo aborda la configuración del canon escolar en la actualidad, concretamente, la inclusión de la literatura infantil y juvenil en dicho canon de lecturas. Para ello, se han analizado los libros de texto de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria de cuatro editoriales representativas adaptados a la legislación vigente (LOMLOE). Los libros de texto son herramientas que, sin duda, contribuyen a la conformación del canon escolar. Se analiza la presencia de textos destinados al público en formación en dichos libros de texto, con la finalidad de extraer conclusiones acerca de la ampliación y flexibilización del canon. En la actualidad, la legislación menciona de forma explícita la literatura juvenil clásica y contemporánea y su importancia en la conformación de las identidades lectoras a través de los itinerarios temáticos o de género. Este trabajo busca analizar cómo y en qué grado los libros de texto llevan a cabo esta inclusión de la literatura juvenil en el repertorio de lecturas escolares.

Palabras clave: educación literaria; canon; libros de texto; literatura juvenil.

Abstract: In this paper, a set of criteria for establishing a canon of fiction published in the last quarter of the XXth century is suggested. We consider two general criteria: a) critical and institutional assessments which the novels have received; and b) their reception among the reading public and in the publishing marketplace. Within each criterium, several parameters are considered and applied: the existence of reviews and studies, their assignment as school readings, their sales, prizes received, the existence of translations, film adaptations and references in the media. A reader, literary critic or professor may build his/her own reading list using these criteria, indicators, and our six case-studies as a point of departure. Currently, legislation explicitly mentions both classic and contemporary young adult literature and its importance in shaping reading identities through thematic or genre-based pathways. This study aims to analyze how and to what extent textbooks incorporate young adult literature into the repertoire of school readings.

Keywords: literary education; canon; textbooks; young adult literature.

I ntroducción

La literatura juvenil muestra en las últimas décadas una presencia indiscutible tanto en la industria editorial como, paulatinamente, en las aulas de la Educación Secundaria. Las editoriales no solo han multiplicado los títulos destinados al público joven o adolescente, también han impulsado estrategias de mercadotecnia que incluyen nuevas formas de acercamiento a estos lectores. Sin embargo, la literatura destinada a preadolescentes o a jóvenes no se ha contemplado hasta la fecha de forma explícita y sistemática en Educación Secundaria, donde su inclusión, sobre todo en los primeros cursos, ha dependido de los proyectos de centro y de las creencias e iniciativas de los docentes (López Rodríguez, 2023). La presencia de las lecturas de literatura juvenil y su combinación con las lecturas de los clásicos pertenecientes a los planes de estudio se lleva a cabo en función de diversos factores que es conveniente abordar.

La relación entre educación y canon es evidente, puesto que ambos elementos influyen poderosamente en la conformación uno del

otro. La cuestión del canon siempre ha estado vinculada al debate acerca de qué enseñar, con evidente carácter de control, que entendía la educación como marcadora del camino y responsable del correcto destino del aprendiz (González Vázquez, 2012, p. 11). El canon se materializa en primer lugar en las selecciones elaboradas por los docentes, por las editoriales y por el currículo a lo largo de todas las etapas de la enseñanza. Las elecciones llevadas a cabo para su tratamiento didáctico siempre implican una concepción literaria y una teoría literaria, pero también una planificación pedagógica y una reflexión acerca de las obras que puedan contribuir a impulsar el hábito lector (Pozuelo Yvancos, 1996).

Guadalupe Jover (2007, pp. 42-43) resalta la necesidad de forjar un nuevo canon escolar que no quede encorsetado por las fronteras políticas, que reconozca la realidad pluricultural de la cultura española y que parta del mundo de referencias de los adolescentes para seleccionar las obras y establecer la mediación necesaria. Son abundantes los trabajos más recientes en torno a las relaciones entre el canon literario y el canon escolar y todos ellos confluyen en los cambios operados tanto en la normativa como en las prácticas docentes orientados a la creación de un canon mixto que se adapte a los objetivos didácticos. No obstante, insisten también en que estos cambios son aún insuficientes (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2024; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2024; Dotras Bravo, 2013). Los textos literarios deben ser adecuados a la formación de los destinatarios, así como al desarrollo de la competencia literaria; por ello, no debe desaprovecharse la narrativa juvenil, que se adapta a las posibilidades lectoras de los jóvenes lectores e incorpora tanto las nuevas técnicas literarias como las temáticas más actuales.

1. La literatura juvenil en Educación Secundaria Obligatoria

La literatura juvenil, aunque comparte características con aquella destinada a niños y niñas, ha ido desarrollando rasgos propios en sus formas y contenidos y también en sus modos de leer y de socializar las lecturas. La categoría tradicional de Literatura Infantil y

Juvenil, que abarcaba sin necesidad de mayores precisiones la producción orientada al sujeto en formación, se ha puesto en cuestión para abordar las particularidades de las creaciones específicas para la adolescencia y la juventud. En 1995 se publicaron varios números de la revista *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* en los que se abordaba la posible diferenciación de la literatura juvenil dentro de la etiqueta Literatura Infantil y Juvenil (Martín, Teixidor, Rodríguez Almodóvar, Cervera). Estos trabajos, a los que se sumaron otros, buscaban las particularidades de la literatura juvenil con respecto a la producción destinada a etapas previas, y destacaban sobre todo su pertinencia para continuar con la formación de los lectores. Unos años después, García Padrino (1998) caracteriza la literatura juvenil como una literatura de transición, como un eslabón entre la literatura infantil y la literatura general. En la misma línea se manifestaba Cerrillo (2015, p. 213) al afirmar que el lector joven debe adentrarse en lecturas más complejas que las de periodos anteriores, obras que le exigirán más esfuerzo y una mayor competencia lectora. La función de la literatura juvenil, en suma, sintetizan Cerrillo y Sánchez Ortiz (2018), es plantear retos intelectuales, porque la base del lector literario se conforma precisamente en la adolescencia y la juventud, cuando se atraviesa un momento crítico en el que muchos lectores infantiles aminoran –e incluso abandonan– la lectura por placer.

Con respecto a la franja de edad del público meta, se puede afirmar en principio que la literatura juvenil estaría compuesta por aquel conjunto de obras que responden a los gustos e intereses de adolescentes y jóvenes y que se adapta a su capacidad de comprensión. Tal franja se situaría desde los doce años hasta los dieciocho, con todas las salvedades y matizaciones que puedan producirse en función de las características individuales de los lectores. La delimitación según el criterio de la edad sigue presentando, pues, aristas, a las que se suman otras, tales como la apropiación de obras destinadas al público general por parte de los jóvenes y el caso contrario, el interés de los lectores de todas las edades por determinados productos juveniles, sobre todo a partir de su trasvase a la industria audiovisual.

Por lo que toca al segundo factor mencionado, la adaptación de estos textos a los gustos e intereses del lector meta nos permite avanzar más en la caracterización de la literatura juvenil. Nilsen y Donelson (2005) establecen una serie de características generales que pueden encontrarse en la novela juvenil. A saber: la narración se focaliza en un protagonista generalmente adolescente; las historias pivotan en torno a fórmulas de ficción conocidas por los lectores; el ritmo es rápido; incluye todo tipo de géneros y temáticas; suele estar presente la multiculturalidad; los temas, los personajes y los desenlaces son generalmente optimistas y es frecuente que se resalte la función del mérito y la consecución de objetivos. Asimismo, las historias presentan emociones relevantes para los adolescentes y jóvenes tales como la maduración psicológica, emocional y sexual; el desarrollo de la identidad sexual; la adquisición de independencia con respecto a los progenitores o a los adultos; la preparación para desempeñar labores y obligaciones; la evolución de la personalidad ética o ideológica y la inserción en la comunidad.

Autores como Díaz-Plaja (2009, p. 119) delimitan el concepto de literatura juvenil como aquella que hace referencia a las obras homologadas; es decir, aquellas creadas para este público en época contemporánea y “pertenecientes a los circuitos académicos y en cierto modo al canon literario”, aunque esta autora considera que existen otras obras consumidas por los jóvenes que no se ubican en un campo establecido. El sistema literario juvenil integra un centro y obras canonizadas y periferias y obras no canonizadas; así, existe una narrativa juvenil recomendada por los mediadores institucionales, mientras que otros textos quedan relegados a pesar de cosechar éxito comercial (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020; Lalana, 2022). Las instancias educativas tienen un papel decisivo en el proceso de conformación del canon literario. La frontera entre las obras homologadas o centrales y aquellas que se sitúan en la periferia es siempre porosa y se producen trasvases. Así, por ejemplo, las editoriales promocionan obras sancionadas por la comunidad educativa e, igualmente, los mediadores integrantes de dicha comunidad seleccionan obras de gran tirada e impacto comercial que consideran valiosas literariamente y apropiadas para el desarrollo del hábito lector.

Publicaciones recientes, como la de Suárez Hernán (2024), muestran la heterogeneidad y riqueza de la narrativa destinada a los jóvenes y adolescentes y recogen un amplio catálogo de posibilidades de recomendación.

Son muchos los especialistas que coinciden en este último conjunto de caracteres relacionado con la construcción de las identidades, tal y como ponen de manifiesto tanto trabajos nacionales como internacionales. Así ocurre, por ejemplo, con la aparición del sexo en sus múltiples manifestaciones, que cobra un importante protagonismo en los textos juveniles. Igualmente, esta literatura, a diferencia de la mayor parte de la infantil o preadolescente, se cuestiona las construcciones sociales, y la moral no se presenta como un escenario cerrado en el que los personajes reciben premios o castigos por sus actos, sino que introduce un mayor grado de ambigüedad en las interpretaciones (Silva-Díaz, 2009). En estos elementos abunda Coats (2011, p. 316) al establecer que la literatura juvenil se organiza sobre una suerte de tensiones en torno al cuerpo y a las emociones. Estas tensiones abarcan la maduración y el cambio, el mundo imaginado frente a la realidad y el individualismo en contraposición a la generación de la ética y la interconexión social. También Trites (2002) vincula dicha literatura con la exploración de las relaciones del adolescente protagonista con las instituciones de poder, así como con los imperativos del sexo y de la muerte. La negociación de estas relaciones de poder tiene como resultado la determinación del lugar del adolescente en su mundo.

En síntesis, la literatura juvenil actual emana de la literatura juvenil clásica y de la novela de aprendizaje o de autoformación, llamada también *bildungsroman*. Esta tiene sus raíces en el esquema tradicional del protagonista que lucha contra su propia conciencia y atraviesa los ritos de paso necesarios para solventar una situación de crisis o de conflicto. En estas novelas se narra el proceso de maduración física, psicológica, social y moral de un personaje. Por tanto, puede afirmarse que las novelas para jóvenes y adolescentes encajan en este marco, puesto que son ficciones en torno al proceso de aprendizaje afectivo, sentimental e ideológico.

La narrativa juvenil es una literatura de transición entre las producciones con un lector modelo en formación de etapas anteriores y las dirigidas al público general, que se encuentra condicionada tanto por el mercado como por el sector educativo. Igualmente, las lecturas recomendadas por las instituciones educativas y los editores presentan criterios de adaptación a la competencia cultural y literaria de los lectores y, para ser incorporadas al canon escolar, deben ser consideradas por los mediadores como obras de calidad literaria.

El objetivo principal de la Educación Literaria es el desarrollo de la competencia literaria de los discentes. El propósito dicha educación será “la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias” (Mendoza Fillola, 2004, p. 35). Ello supone centrarse en la formación del lector mediante el acceso directo a los textos dirigido a la construcción del sentido. La participación del lector en la situación comunicativa literaria requiere poner el acento más en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las actitudes afectivas positivas, en las reflexiones metaliterarias y metalingüísticas, que en los contenidos conceptuales propios del enfoque historicista de la literatura. Por tanto, lo fundamental es el conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto en el acto de lectura.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, plantea en los descriptores operativos que, al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna:

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su

interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad (p. 41597).

Con la finalidad de alcanzar este objetivo, los reales decretos que desarrollan la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) plantean la novedad en el currículo básico de establecer una clara diferencia entre las competencias para la lectura guiada y para la lectura autónoma. Por un lado, se pretende favorecer la transmisión intergeneracional del patrimonio literario y, por otra parte, se busca el fomento de los hábitos lectores a través del desarrollo de habilidades de interpretación que posibiliten el acceso a lecturas cada vez más complejas. Para ello es imprescindible ponderar la calidad literaria y la adecuación a los destinatarios. La competencia centrada en la lectura autónoma tiene la finalidad de enriquecer las prácticas lectoras, forjar los gustos personales y adquirir progresivamente una identidad lectora. Los saberes básicos de los dos primeros cursos persiguen “la implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados” (41707). El desarrollo de la identidad lectora, la conciencia de los propios intereses y la expresión de la experiencia lectora son también parte fundamental en este conjunto de saberes. En el apartado de lectura guiada se busca “la lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (41707-41708).

Por tanto, la literatura juvenil aparece ahora mencionada directamente entre los saberes básicos. Se introduce de forma explícita el diálogo intertextual entre los clásicos de la literatura española y universal y la literatura juvenil tanto clásica como actual para la creación de los itinerarios de lectura guiada. Estos itinerarios, por un lado, y las prácticas de lectura autónoma, por otro, buscan el desarrollo de la identidad lectora de los jóvenes, entendida como la perspectiva que un sujeto tiene de sí mismo como lector. La identidad lectora es, por tanto, el autoconcepto que cada persona se forja de sí misma a partir de sus actitudes hacia la lectura y los valores sociales que les asocia, así como sus gustos, preferencias y elecciones (Aliagas, Castellà y

Cassany, 2009, p. 100). El punto de partida para la formación de tal identidad son, precisamente, las lecturas infantiles y juveniles que se basan en la competencia literaria de los lectores y que se preocupan por su desarrollo. Igualmente, Amo Sánchez-Fortún y García Roca (2024, p. 61) sostienen que la diversidad de textos y propuestas estéticas favorece la construcción de identidades en las sociedades complejas, pluriculturales y tecnologizadas. Además, señalan que la LOMLOE diferencia los clásicos de los *bestsellers*, pero para proponer un canon híbrido que proporcione oferta suficiente a los jóvenes como para construir perfiles lectores duraderos.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la presencia de textos literarios destinados al público infantil y juvenil en los libros de texto adaptados a LOMLOE publicados en la comunidad autónoma de Andalucía. Las editoriales seleccionadas son Santillana, Algaida, SM y Anaya, por ser aquellas que más presencia tienen en los centros educativos y se han revisado los materiales de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

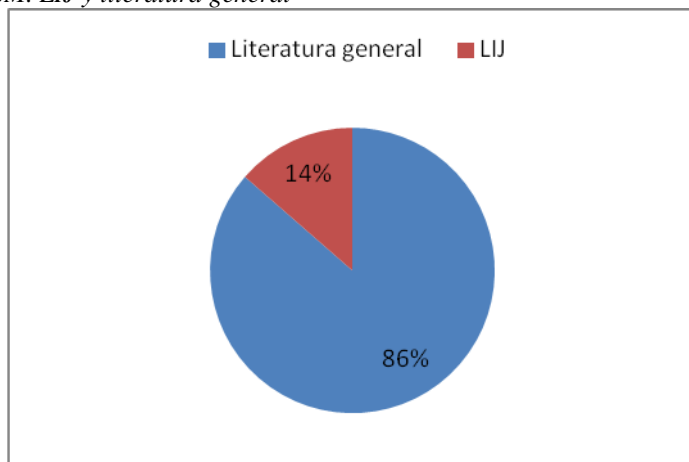
La metodología utilizada ha sido de tipo mixto, combinando el análisis cuantitativo y cualitativo. El análisis recoge todos los textos de carácter literario que pueden enmarcarse en la categoría de literatura infantil y juvenil, con la finalidad de valorar su presencia frente a otros textos pertenecientes a la literatura general o para adultos. Los datos extraídos y analizados en este trabajo se circunscriben a los textos incluidos en los manuales como propuestas de lectura. Los resultados se han organizado en una tabla Excel, con los siguientes indicadores: editorial, curso, autor, país, título, género, apartado, extensión y breve descripción. Dada la extensión de este artículo nos centramos especialmente en analizar, de manera global, atendiendo al conjunto de las editoriales estudiadas, la presencia de la LIJ en los textos, el género en el que se inscriben las propuestas, los apartados en los que aparecen y la finalidad que persigue su presencia.

3. Resultados

Los libros de la editorial SM son publicados en su versión adaptada a la LOMLOE en 2022 los cursos 1.º y 3.º y en 2023 los cursos 2.º y 4.º. La materia se distribuye en cuatro bloques dedicados a Comunicación, Las lenguas y sus hablantes, Reflexión sobre la lengua, y Educación literaria. A lo largo de los bloques y temas se incluye un total de 485 textos, la mayor parte de los cuales son fragmentos de extensión variada, desde unas líneas hasta dos o tres páginas, y solo algunos microrrelatos o poemas completos. De esta cantidad, 66 pueden ser catalogados en la categoría de literatura infantil o juvenil, entendida según los perfiles indicados en el apartado introductorio, lo que supone un 13,60 %.

Figura 1

Editorial SM. LIJ y literatura general



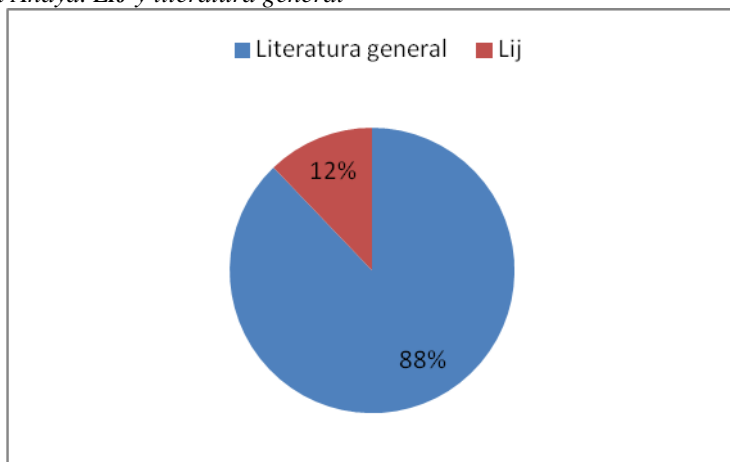
Fuente: elaboración propia

La editorial Anaya publica la versión adaptada a la LOMLOE de los cursos 1.º y 3.º en 2022 y los cursos 2.º y 4.º en 2023. Los contenidos se distribuyen los contenidos en cuatro secciones que llevan por título Lengua, Comunicación, Reflexión sobre la lengua y Educación literaria. Se incluye un total de 567 textos literarios. Al igual que en otras editoriales la mayoría de los textos son fragmentos de

extensión variada excepto algunos microrrelatos o poemas, que se presentan completos. De esta cantidad, 69 se integran en la categoría de literatura infantil y juvenil, lo que supone un 12%.

Figura 2

Editorial Anaya. LIJ y literatura general

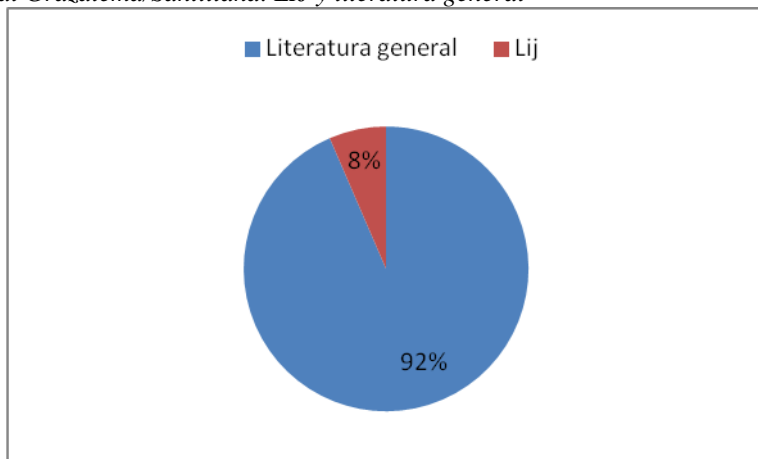


Fuente: elaboración propia

Los libros de texto de la editorial Graza/Lea/Santillana, proyecto “Construyendo mundo”, se publican en 2023 y 2024, de primer a cuarto curso de la ESO. La materia se distribuye en cuatro bloques dedicados a Comunicación, Herramientas lingüísticas, Situación de Aprendizaje (Producto final) y Educación literaria. Se incluyen también los volúmenes correspondientes a cada curso de “Itinerarios de lectura”, que desarrollan la propuesta curricular de itinerarios lectores. A lo largo de los bloques y temas se contabilizan un total de 679 textos, la mayor parte de los cuales son fragmentos de extensión variada, desde unas pocas líneas hasta casi una página. Los textos enmarcados en la literatura infantil y juvenil son 54, lo que constituye un 8%.

Figura 3

Editorial Graza/lema/Santillana. LIJ y literatura general



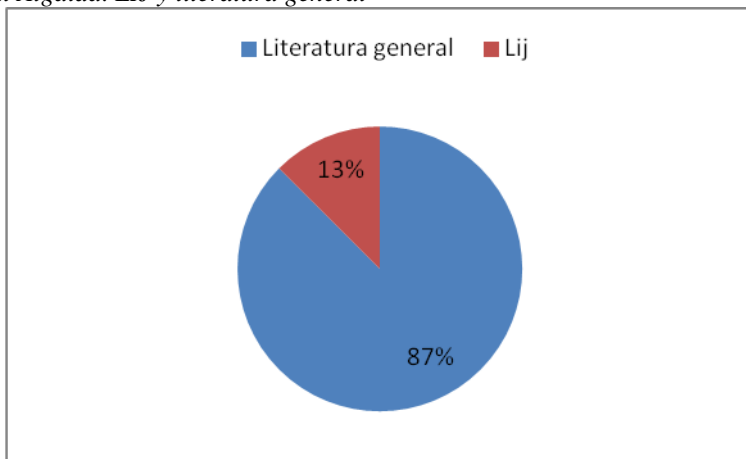
Fuente: elaboración propia

Los libros de texto de la editorial Algaida se publican en 2024, a excepción del volumen de cuarto curso de la ESO, que corresponde al año 2023 ya que su edición no ha sido actualizada (si bien responde igualmente al currículo LOMLOE). La materia se distribuye en torno a situaciones de aprendizaje que siguen una secuencia en tres fases: (1) motivación y activación, (2) exploración y estructuración, y (3) aplicación y conclusión. La fase de exploración y estructuración comprende el desarrollo de la unidad a partir de una lectura inicial (exploración) y tres secciones de contenido (fase de estructuración) dedicadas a Tipología textual, Lengua y Literatura que, a su vez, se dividen en dos apartados titulados “Claves teóricas” y “Aplica lo aprendido”. La fase de aplicación y conclusión concluye con el repaso, con un texto y una serie de preguntas clave, así como con la sección de producto final, que pone en práctica lo aprendido en un contexto o entorno comunicativo concreto. En determinadas unidades, se presentan guías de lectura de obras literarias tanto clásicas como juveniles.

A lo largo de las secciones y temas se contabilizan un total de 586 textos, la mayor parte de los cuales son fragmentos de extensión variada, desde unas pocas líneas hasta casi una página. 72 textos pueden catalogarse como literatura infantil y juvenil, lo que supone un 13%.

Figura 4

Editorial Algaida. LIJ y literatura general

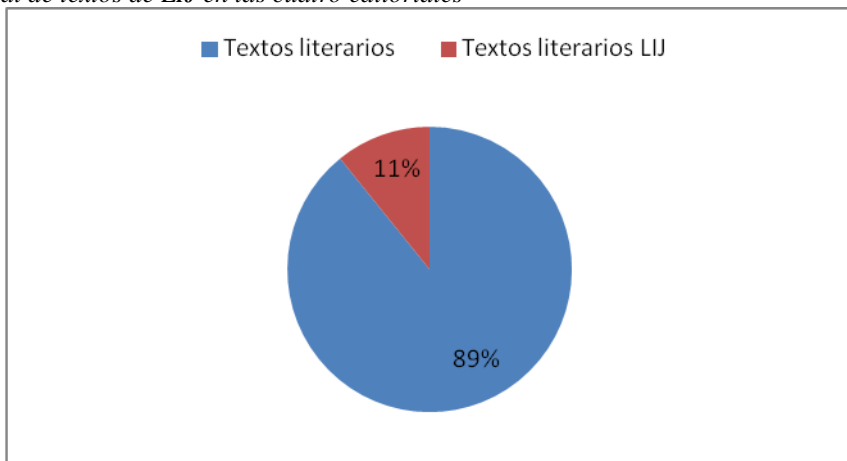


Fuente: elaboración propia

El porcentaje total de textos catalogados con la etiqueta de literatura infantil y juvenil de las cuatro editoriales es de un 11%.

Figura 5.

Total de textos de LIJ en las cuatro editoriales



Fuente: elaboración propia

Los autores de obras destinadas al público en formación incluidos en los manuales se detallan en la tabla 1, indicando el número de veces que aparecen textos de dichos autores.

Tabla 1

Autores y número de textos

Autores	Número de textos
Adams, Douglas	1
Alcolea, Ana	4
Alcott, Louisa May	7
Alonso, Ana	8
Alonso, Ana y Pelegrín, Javier	3
Álvarez, Blanca	2
Amo, Montserrat de	1
Balzola, Asun	1
Barceló, Elia	1
Barri, James L.	1
Bernejo, Álvaro	1
Bornemann, Elsa	1
Bying, Georgia	1
Camilleri, Andrea	1
Campos, Llanos	1
Casariego Córdoba, Martín	1
Cansino, Eliacer	3
Caronte, Raúl	1
Carranza, Maite	2
Carroll, Lewis	2
Casalderrey, Fina	1
Cioulachtjian, Reine	1
Constantine, Bárbara	1
Cline, Ernest	1
Costas, Leticia	2
Dahl, Roald	5
Delam, Heinz	1
Díaz, Gloria Cecilia	1
Díez, Miguel y Díez Taboada, Paz	2
Domene, Francisco	1
Ende, Michael	10
Evano, Brigitte	1
Fernández Paz, Agustín	2
Fernández Paz, Jorge	1
Ferrari, Andrea	1
Fortún, Elena	1

Fuertes, Gloria	3
Funke, Cornelia	1
Gaiman, Neil	3
Gallego, Laura	11
Gallego Abad, Elena	1
Gamero, Jorge	1
García Gambrina, Luis	1
García Retuerta, Carlos	1
García-Rojo, Patricia	1
Giménez de Ory, Beatriz	3
Gisbert, Joan Manuel	2
Gómez Cerdá, Alfredo	6
Gómez, Ricardo	3
González rubio, Paloma	1
González Villar, Catalina	1
Gopegui, Belén	2
Gratz, Alan	1
Grimm (hermanos)	1
Gripe, María	1
Guadalupe, Ricardo	1
Gudule	1
Gutiérrez Domínguez, Pablo	1
Herrejón, María	1
Hilton, Susan E.	1
Huertas, Rosa	4
Igonotofsky, Rachel	1
Jiménez, Juan Ramón	4
Kelly, Jacqueline	2
Kipling, Rudyard	2
Korn, Wolfgang	1
Lalana, Fernando	1
Lalana, Fernando y Almárcegui, José María	2
Latorre, José María	1
Leroux, Gaston	1
Lewis, C.S.	1
Lewis, Gill	1
Lienas, Gemma	1
Lindo, Elvira	4
London, Jack	1
López Salamanca, Francisco	2
López Narváez, Concha y Salmerón, Miguel	1
Lozano, Antonio	1
Lloret, Mariano	1
Macías Groso, Fernando	1
Machado, Ana María	1

Madrid, Juan	1
Mallorquí, César	1
Manso, Anna	1
Marías, Fernando	1
Marías, Fernando y Masip, Rosa	1
Mariño, Ricardo	1
Martín Gaite, Carmen	2
Martín, Andreu y Ribera, Jaume	2
Martínez, Belén	2
Martínez, Gabi	1
Matute, Ana María	1
McCaugherean, Geraldine y Chischester Clark, Emma	1
Moreno, Eloy	1
Muñoz, Adolfo	1
Muñoz Puelles, Vicente	3
Nesbit, Edith	3
Núñez, Álvaro y Díaz, Alberto	1
Novik, Naomi	1
Oro, Begoña	1
Ortega Cerpa, Desirée	1
Paolini, Christopher	1
Palacio, R. J.	1
Pascual, Itziar	1
Pasqual i Escrivá, Gemma	1
Penyas, Ana	1
Pérez Reverte, Arturo	1
Platt, Richard	1
Pressler, Mirjiam	1
Quiroga, Horacio	1
Ramírez Lozano, José Antonio	1
Riera, Pedro	1
Riordan, Rick	1
Rodari, Gianni	2
Rodríguez Almodóvar, Antonio	2
Rodríguez, Mónica	1
Rosetti, Ana	1
Roth, Veronica	1
Rowling, J. K.	7
Ruescas, Javier	3
Ruiz García, Pedro	1
Ruiz Zafón, Carlos	3
Saint-Exupéry, Antoine de	6
Salinger, J. D.	3
Salmerón, Rafael	1
Sastre, Elvira	1

Sears, Kim	1
Scott Card, Orson	1
Shua, Ana María	1
Sierra i Fabra, Jordi	3
Silva, Lorenzo	1
Spyri, Johanna	1
Tolkien	2
Twain, Mark	4
Viale Moutinho, José	1
Villanueva, Muriel	1
Williams, Pip	1
Wyne Jones, Diana	1
Zubieta, H. M.	1

Nota: la tabla expone los autores recogidos en los volúmenes y el número de textos de los mismos. Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse, la nómina de autores es nutrida y heterogénea; encontramos autores de obras clásicas juveniles como Mark Twain, Jack London o Louisa May Alcott, así como los clásicos de la literatura infantil, como Lewis Carroll y Antoine de Saint-Exupéry e incluso los hermanos Grimm. Atendiendo al número de textos incorporados, los autores que más presencia tienen son: en el primer puesto, Laura Gallego (11 textos); en segundo, Michael Ende (10); en tercera posición, Ana Alonso (8); en cuarta, Louise May Alcott y J. K. Rowling (7); y el quinto puesto lo comparten Gloria Fuertes, Alfredo Gómez Cerdá y Antoine de Saint-Exupery (6 textos). Aparecen en cuatro ocasiones Ana Alcolea, Rosa Huertas, Elvira Lindo y Mark Twain, además de Juan Ramón Jiménez, con su famoso y ampliamente valorado como literatura infantil y juvenil, *Platero y yo*. Predomina la presencia de autores en lengua española, pero es abundante la representación de literatura internacional.

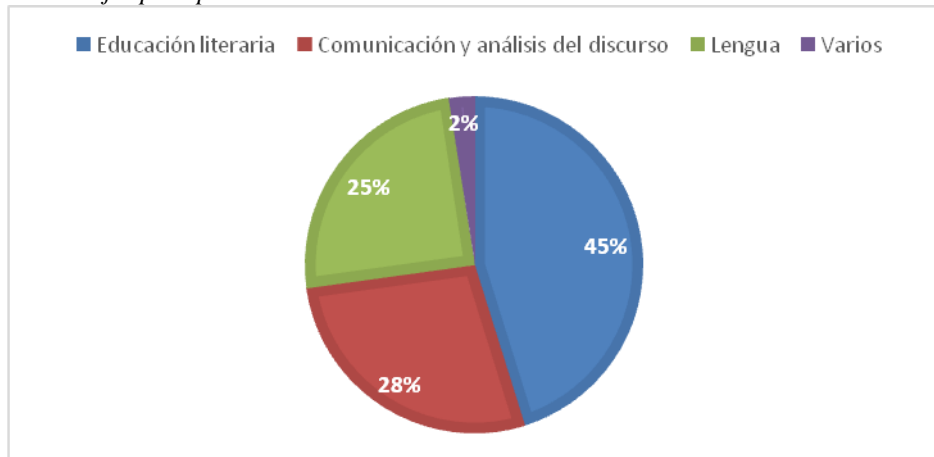
Sin entrar a valorar las diferencias entre cursos y/o editoriales, aspecto que desborda los límites de este trabajo, sí podemos avanzar que los autores con mayor presencia, como Laura Gallego, Michael Ende o Ana Alonso, recorren todos cursos de la etapa; siendo los textos de Laura Gallego y Michael Ende una presencia también generalizada en todas las editoriales (los textos de Ana Alonso aparecen solo en dos de ellas).

El género más representado es la narrativa; sin duda el mayor número de textos están extraídos de novelas, aunque también hay abundantes fragmentos de cuentos. La muestra de narrativa es extensa y todos los subgéneros y temáticas están representados. La poesía dirigida al público específico tiene una representación escasa, pero significativa. Gloria Fuertes y Beatriz Giménez de Ory se repiten; *Un hilo me liga a vos*, de esta última, es un libro sobre mitología de carácter híbrido y heterogéneo en el que destaca la poesía. Solo se incluyen 5 textos dramáticos, todos ellos diferentes. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, *La vida de los salmones*, de Itziar Pascual, obra que ha alcanzado cierta repercusión en el poco reconocido ámbito del teatro infantil y juvenil. Los libros de no ficción aparecen en 6 ocasiones; Rosa Huertas, con *Mujeres de la cultura* se repite en dos ocasiones y es relevante el hecho de que algunos de los libros están relacionados con la ciencia y la ecología, como *Los asombrosos trabajos del planeta Tierra*, de Rachel Igonotofsky. El cómic de Ana Penyas, *Estamos todas bien*, es el único texto de estas características que puede encontrarse.

Atendiendo al bloque en el que se inscriben los textos en el conjunto del volumen y a las actividades propuestas en torno a los mismos, establecemos tres grandes apartados clasificatorios: (1) textos que desarrollan propuestas de Educación Literaria (en una amplia gama de propuestas, relativas tanto a conocimientos literarios relevantes para actualizar los textos, como a comentarios de textos en distintos niveles de profundidad y amplitud, relaciones intertextuales, peculiaridades del discurso literario, etc.); (2) textos vinculados a actividades y propuestas centradas en la comunicación y análisis de discurso (tipologías textuales principalmente); (3) textos utilizados como pretextos para el trabajo gramatical (sintaxis, morfología, ortografía...). Incluimos un cuarto apartado en el que se inscriben 6 textos que aparecen vinculados a apartados de revisión o aplicación de contenidos y que combinan varias de las tipologías previas, sin predominio de unas sobre otras. En el siguiente gráfico pueden verse los porcentajes:

Figura 6

Porcentajes por apartados



Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar, la literatura sigue estando, en un mayor grado, al servicio del trabajo con la lengua (sumando los apartados correspondientes a Comunicación y análisis del discurso y Lengua obtenemos un 53%), frente a las actividades centradas específicamente en el tratamiento literario y el análisis interpretativo de los textos (45%). No obstante, los porcentajes no están tan alejados y determinadas prácticas, sobre todo las ligadas al trabajo sobre tipologías textuales, suponen también una contribución al desarrollo de la competencia literaria. Por supuesto, habría que considerar, asimismo, a partir de las propuestas y estructuración que presentan los libros, la articulación final de las prácticas docentes reales. Además, es remarcable que en el apartado de Educación Literaria empiezan a destacar propuestas ligadas a itinerarios lectores (la editorial Santillana incluso publica en volumen aparte esos itinerarios para cada curso).

Finalmente, indicamos que algo menos de la mitad de los textos literarios destinados al público infantil y juvenil son de autoría femenina y el número de autoras (73) es sensiblemente superior al de los autores (66). Ahora bien, si atendemos al cómputo general de textos literarios incorporados en los volúmenes, el porcentaje de autoría femenina es del 21%.

Discusión y conclusiones

El canon de lecturas escolares debe ser mixto e incorporar tanto las obras clásicas imprescindibles como las contemporáneas y la literatura juvenil. Las prácticas docentes y los materiales de trabajo, como los libros de texto analizados, tratan de ubicar la lectura por placer en esta etapa, así como combinar la literatura juvenil con el estudio de los clásicos y de los contenidos curriculares. La apertura y flexibilización del canon escolar, que ya se encuentran contempladas en las leyes educativas, proporcionan más posibilidades de creación de las identidades lectoras y consolidación del hábito lector. Como apuntábamos, los textos literarios deben ser adecuados a la formación de los destinatarios, así como al desarrollo de la competencia literaria; por ello, deben tenerse en cuenta las ventajas de la literatura juvenil, que se adapta a las posibilidades lectoras de los jóvenes lectores. En este sentido, el análisis realizado confirma la entrada de la literatura juvenil en los libros de texto dirigidos a la Educación Secundaria, si bien, atendiendo al porcentaje del 11% de presencia en el total de los volúmenes revisados, aún queda camino por recorrer para afianzar su lectura como referencia imprescindible para la construcción del hábito lector en los jóvenes, como venían apuntando los estudios de Jover (2007), Dotras Bravo (2013), Núñez Delgado y Santamarina Sancho (2024), Santamarina Sancho y Núñez Delgado, (2024), entre otros.

Retomamos la idea de la idoneidad de la literatura juvenil para el desarrollo de la competencia literaria, ya que tal progreso solo es posible a partir de la experiencia lectora y la acumulación de lecturas y estas deben partir de la adecuación a las necesidades y características de los lectores y de su capacidad para ensanchar su autonomía lectora. En la literatura juvenil, la intertextualidad y las referencias abarcan formas de vida propias de la época contemporánea y llegan al público a través de múltiples medios incluyendo los audiovisuales. Son muy abundantes las alusiones a la informática, la música, el cine, etc., que se convierten en soporte temático y conectan con los intereses de los jóvenes lectores.

Destacamos la amplia y diversa nómina de autores de literatura juvenil que pueblan las páginas de los volúmenes seleccionados, así

como su coexistencia con nombres representativos de la literatura infantil, atendiendo así a diferentes niveles de desarrollo de la competencia literaria de los jóvenes que cursan la etapa de la ESO. Junto a Lewis Carrol, Rudyard Kipling, Carmen Martín Gaité, Tolkien, Horacio Quiroga, Gloria Fuertes o los hermanos Grimm, entre otros muchos autores que pueden consultarse en el listado, nos encontramos con textos de, por ejemplo, Ana M^a Shua, Roald Dahl, Laura Gallego, Cornelia Funke o César Mallorquí, que pueden ser ya considerados verdaderos “clásicos” de la LIJ, si bien no declarados por el canon como tales. También, constatamos la apertura del canon más allá de las fronteras de la literatura nacional, con una amplia presencia de la literatura internacional, atendiendo asimismo a la diversidad de las escrituras en lengua española, en la línea de lo apuntado por, entre otros, Jover (2007); Llorens, Ruiz y Rovira (2022) o Suárez y Bermúdez (2024).

Hemos señalado, también, que hay un ligero predominio de escritoras, si bien, en el cómputo general (atendiendo no solo a la literatura infantil y juvenil) el porcentaje es de un 21%. Los datos del análisis de la literatura infantil y juvenil podrían conllevar la impresión de que el objetivo de inclusión de mujeres en el canon escolar se ha alcanzado, pero los datos globales indican que se mantiene el sesgo androcentrista en la conformación del canon literario y del canon escolar. Por tanto, podemos concluir que la tradicional vinculación entre mujer y literatura infantil y juvenil se mantiene e incluso se consolida en los libros de texto.

Ya Teresa Colomer (1991) y Mendoza Fillola (2004) apuntaban como objetivo central de la Educación Literaria el desarrollo de la competencia literaria de los discentes, poniendo el foco en la lectura y en la construcción de sentido. Como señalábamos previamente, las dinámicas de lectura e interpretación de textos literarios como prácticas centrales de aula, tanto desde una perspectiva autónoma como de construcción colectiva, ponen en juego actitudes afectivas, respuestas emocionales y prácticas dialógicas que vienen, desde hace tiempo, afirmándose en el ámbito crítico por su eficacia en el propósito del desarrollo del hábito lector y la competencia literaria

(Sanjuán, 2014; Chambers, 2017; Álvarez Ramos et al., 2021; López Valero et al., 2021; Pérez y Amo, 2024). En este sentido, como apuntamos previamente, es destacable que en el apartado de Educación Literaria empiezan a destacar propuestas ligadas a itinerarios lectores. El cauce de los itinerarios o constelaciones literarias (Jover, 2007, 2008, 2009; Garvis, 2015) supone la asunción de una visión transformadora en el campo de la educación literaria enfocada precisamente al desarrollo del hábito lector y poniendo el foco en el receptor, en el horizonte de expectativas y mundo de referencia de los jóvenes lectores. Se trata, como apunta Martos García (2025), de artefactos pedagógicos que, si bien no son propuestas novedosas ya que, bajo diversas fórmulas, vienen aplicándose en la práctica desde hace años, sí son innovadoras en el sentido de que dan respuesta a una necesidad imperante como es la de acercar la lectura a los jóvenes. En la línea de un aprendizaje situado y significativo, estos itinerarios, concebidos en un plano que supera el marco reductor establecido por la historia literaria, establecen posibles nexos o vías de conexión entre lecturas que tienen por objetivo conciliar la educación literaria con la experiencia lectora. Se construyen así constelaciones que, sin afán historicista ni enciclopedista, conectan textos desde la perspectiva de los lectores a quienes van dirigidas, a través de inquietudes humanas, procedimientos narrativos, ambientes, personajes... El papel activo del lector en la construcción y ampliación de los mismos será un elemento central para afianzar su valor en la conformación de intertextos lectores personales. Además, los vínculos se establecen más allá de la historia de la literatura y conectan no solo experiencias literarias, sino artísticas en su más amplio sentido: distintas formas de expresión estética como la música, la pintura, la escultura, la arquitectura o la ficción audiovisual y transmedia (vid. Rovira Collado, 2019). La legislación educativa actual, como hemos indicando, asume la importancia de este tipo de propuestas que, asimismo, son foco de atención destacada en la crítica actual (vid., por ejemplo, Palmer y Encabo, 2025).

Desde aquí, como apuntábamos, la participación del lector en la situación comunicativa literaria requiere poner el acento más en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las actitudes afectivas, en las relaciones intertextuales, y no ya en los contenidos conceptuales

propios del enfoque historicista de la literatura. Atendiendo a la diversidad y heterogeneidad de las aulas, estas propuestas, desde la concepción de un canon abierto y flexible, sitúan en primer término la libertad esencial que define las prácticas lectoras e interpretativas conciliando y cohesionando las prácticas lectoras de los jóvenes, la apertura editorial que define las últimas décadas y las dinámicas escolares.

Referencias bibliográficas

Aliagas, C., Castellà Lidon, J. M., & Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, (5), 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07

Álvarez Ramos, E.; Mateos Blanco, B.; Alejaldre Biel, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, (34), 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Amo Sánchez-Fortún, J. M. de, y García Roca, A. (2024). Nuevos itinerarios lectores: del repertorio clásico al canon híbrido del aula. En P. Núñez Delgado, (coord.) y M. Santamarina Sancho (ed.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 53-71). Síntesis.

Cervera Borrás, J. (1995). La literatura juvenil a debate. *CLIJ: Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, (75), 12-16.

Cerrillo, P., y Sánchez Ortiz, C. (2018). La literatura juvenil. En A. E. Aparicio Guerrero y R. Navarro Olivás (eds.), *Imágenes humanísticas para una sociedad educativa* (pp. 221-237). Universidad Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (2015). Sobre la literatura juvenil. *Verba hispánica: anuario del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubliana*, (23), 211-228.

Coats, K. (2011). Young Adult Literature. Growing Up in Theory. En S. Wolf, K. Coats, P. Enciso y C. Jenkins (eds.), *Handbook*

of *Researche on Children's and Young Adult Literature*. (pp. 315-329). Routledge Taylor & Francis Group.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, (9), 21-32.

Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.

Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.

Dotras Bravo, Alexia (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. En Miguel Ángel Garrido (dir.), *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico* (pp. 111-128). UNIR.

García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31), 101-110.

Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense publishers.

González Vázquez, A. (2012). Canon literario y educación. En M. Bermúdez Martínez y P. Núñez Delgado (eds.), y A. González Vázquez y J. Rienda Polo (comps.), *Canon y educación literaria*, (pp. 11-25). Octaedro.

Llorens García, R., Ruiz Bañuls, M., y Rovira Collado, J. (eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina: retos en la formación lectora*. Visor.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.

Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: por una literatura sin fronteras. En Carlos Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 148-178). Graó.

Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias "Sentirse raro. Miradas desde la adolescencia"*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Lalana, F. (2022). Novela juvenil vs. novelitas para adolescentes. En S. Gala Pellicer (ed.), *Escribir para niños y jóvenes* (pp. 59-68). Cátedra.

López Rodríguez, R. M. (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), 163-172. <https://doi.org/10.5209/dill.83238>

López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I., y Hernández, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica*. Octaedro.

Martín, A. (1995) ¿Por qué literatura juvenil? *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (72), 24-28.

Martos García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, (41), 171-198. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Nilsen, A. P., y Donelson, K. L. (2005). *Literature for Today's Young Adults*. Pearson.

Núñez Delgado, P. (coord.), y Santamarina Sancho M. (ed.) (2024). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea*. Síntesis.

Palmer, I., y Encabo Fernández, E. (2025) (eds.). Itinerarios de lectura. *Tejuelo*, (41). <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>

Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿Estética o Pedagogía? *Ínsula* (600).

Pérez García, C., y Amo Sánchez Fortún, J. M. de (2024). *La participación activa en el circuito literario. El rol de los clubes de lectura en la construcción de la identidad lectora*. Editum.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, de 30 de marzo, 2022, pp. 41571- 41789.

Rivera-Jurado, P., y Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313

Rodríguez Almodóvar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (72), 16-22.

Rovira Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, (29), 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Sanjuán, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Santamarina Sancho, M., y Núñez Delgado, P. (eds.) (2024). *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores*. Peter Lang.

Silva-Díaz, C. (2009). Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 185-196). Graó.

Suárez Hernán C. (2024). *La novela juvenil española contemporánea*. Ediciones Castilla-La Mancha.

Suárez Hernán, C., y Bermúdez Martínez, M. (2024). La presencia de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. *Concepciones del profesorado. América sin Nombre*, (31), 147-164, <https://doi.org/10.14198/AMESN.24540>

Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (72), 8-15.

Trites, R. (2002). *Disturbing the universe. Power and Repression in Adolescence Literature*. University of Iowa Press.