

Lecturas juveniles: *best-sellers* y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura

José Domingo DUEÑAS LORENTE
jduenas@unizar.es

Rosa TABERNERO SALA
rostab@unizar.es

Virginia CALVO VALIOS
vcalvo@unizar.es

Grupo ELLIJ. Educación para la lectura. Literatura infantil y juvenil y construcción de identidades. Universidad de Zaragoza

Recibido: 13 de enero de 2016

Aceptado: 27 de mayo de 2016

RESUMEN

En el marco de la revisión profunda del proceso lector que vivimos en los últimos años, se pretende reflexionar aquí acerca de las relaciones entre lecturas escolares y lecturas voluntarias de los estudiantes, así como de la continuación lectora de los adolescentes tras concluir su formación escolar no universitaria. En el artículo se comparan dos modelos bien distintos de literatura juvenil (el *best-seller* y la novela histórica) con la intención de poner de manifiesto sus diferencias en el plano de las estrategias literarias pero sobre todo en el de los efectos de la lectura. Establecemos las comparaciones a partir de las aportaciones de Umberto Eco, entre otros autores, sobre niveles de lectura y modelos de lector que propician los textos. Las novelas históricas analizadas proponen estrategias de lectura más complejas. A partir de algunos elementos narrativos bien característicos de la novela juvenil actual, tratan de conducir al lector hacia terrenos menos conocidos. Los *best-sellers* revisados buscan, por el contrario, procesos de lectura complacientes, evitan factores de riesgo, se instalan en modos de comunicación poco exigentes. Con todo, el corpus de novela histórica contribuye más a construir trayectorias sólidas de lectura.

Palabras clave: Literatura juvenil, *best-seller*, lecturas académicas, formación del lector.

Young adult reading: best sellers and academic titles. Notes for a characterization of the reading

ABSTRACT

Deep in the framework of the review reader process we live in recent years, is intended to reflect here on the relationship between school readings and voluntary readings of students, as well as the continuation as readers of teenagers concluding their school non-university training. This paper compares two well distinct models of young adult literature (the best-seller and the historical novel) with the aim of highlight their differences in terms of literary strategies, but especially on the effects of reading. We establish the comparisons from the contributions of Umberto Eco, among other authors, on reading levels and different models of reader that are conducive to the texts. Analyzed historical novels suggest reading more complex strategies. From some narrative good characteristic elements of the current young adult novel, try to lead the reader to less well-known areas. Analyzed best-sellers seeking, on the contrary, complacent reading processes, prevent risk factors, are in little demanding communication modes. However, the corpus of historical novel contributes more to build solid reading paths.

Key words: Young adult literature, bestseller, academic readings, formation of the reader.

Lectures de jeunesse: Best-Sellers et livres canoniques. Notes pour une caractérisation de la lecture

RÉSUMÉ

Dans le cadre de l'examen approfondi du processus de lecture que nous vivons ces dernières années, nous réfléchissons ici sur les relations entre les lectures scolaires et les lectures libres des élèves, ainsi que sur la poursuite des lectures des adolescents ayant terminé un cursus non universitaire. L'article compare deux modèles bien distincts de littérature jeunesse (le *best-seller* et le roman historique) dans la perspective de mettre en évidence leurs différences en termes de stratégies littéraires, mais surtout d'étudier leurs effets en terme de lecture. Nous pouvons établir des comparaisons à partir des apports d'Umberto Eco parmi d'autres auteurs, sur les niveaux de lecture et les modèles de lecteur que génèrent certains textes. Les romans historiques analysés proposent des stratégies de lecture plus complexes. A partir de certains éléments narratifs bien caractéristiques du roman jeunesse actuel, ils essayent d'amener le lecteur vers des horizons moins connus. Les *best-sellers* révisés recherchent au contraire, un processus de lecture complaisant, préviennent les facteurs de risque et installant des modes de communication peu exigeants. Il en ressort que le corpus du roman historique contribue davantage à construire des modalités de lecture solides.

Mots-clés: Littérature jeunesse, *best-seller*, lectures académiques, la formation du lecteur.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. La lectura juvenil: lecturas escolares y lecturas voluntarias; 3. La relevancia del canon: *best-sellers* y títulos académicos; 4. Algunas conclusiones; 5. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Como bien se sabe, la lectura como hecho cultural ha atravesado a lo largo del tiempo varios momentos particularmente relevantes: la conquista de la lectura silenciosa en la Edad Media, la fiebre lectora que caracterizó el periodo de la Ilustración, la incorporación masiva de nuevos lectores (niños, mujeres, capas populares) durante el XIX (Infantes, López, Botrel, 2003; Chartier, 2008), etc. Y todo lleva a pensar que los cambios actuales no son menos profundos: “La revolución digital de nuestro presente modifica todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer” (Chartier, 2008, 34).

En estos años, a la vez que el fenómeno de la lectura es analizado con creciente interés desde ópticas diversas (Yubero, Larrañaga, Cerrillo, 2004; Lahire, 2004; Aullón de Haro, Abascal, 2006; Chambers, 2007, 2007b, 2008; Millán, 2008; Basanta, 2010), los informes internacionales sobre la competencia lectora en la Educación Primaria y Secundaria (PIRLS, PISA) sitúan en posiciones de medianía a los alumnos españoles, lo que provoca periódicamente un cierto alarmismo social y sobre todo constantes revisiones de las estrategias educativas en torno al proceso lector: Moreno, 2004, 2009; Mendoza, 2004; Grupo Lazarillo, 2004; Colomer, 2005; López y Encabo, 2005; Bordons y Díaz-Plaja, 2005; Utanda, Cerrillo y García Padrino (eds.), 2005; Cerrillo, 2007; Jover, 2007; Lomas, 2008; Mata, 2009; Colomer, 2009; Lluch, 2010, 2010b; Zayas, 2011, 2012; Moreira, 2012; Calvo, 2012; Sanjuán, 2013; Taberner, 2013; Dueñas, 2013, etc.

2. LA LECTURA JUVENIL: LECTURAS ESCOLARES Y LECTURAS VOLUNTARIAS

Nos centraremos aquí en la lectura de textos literarios destinados a adolescentes y jóvenes, recordando que, como señalaba T. Colomer (2009, 19), “la lectura adolescente ha suscitado un interés especial al considerarse piedra de toque de la consolidación social de las prácticas lectoras”. Investigaciones recientes ponen de manifiesto que los jóvenes entre 14 y 24 años constituyen el sector que más lee en España en lo que se refiere a libros, revistas o sitios en Internet. Únicamente se ve ligeramente superado por el sector de 25 a 34 años en la lectura de periódicos (Conecta, 2013, 21). Sin embargo, los estudios que se centran propiamente en adolescentes y jóvenes no ofrecen resultados tan alentadores. Así, no hace mucho se constataba (Larrañaga, Yubero, Cerrillo, 2008) que en España más del 40% de los estudiantes universitarios son lectores ocasionales o no lectores (un 16% confesaba que no lee nunca o casi nunca).

Aquí nos interesa remarcar algunas diferencias entre las lecturas escolares y las voluntarias o libres en el marco de algunas reflexiones generales, ya establecidas por otros autores, sobre la continuación del hábito lector al terminar la educación no universitaria. Parece claro que la formación para la lectura ha de verse reflejada no

solo en el periodo escolar sino también al finalizar la etapa académica. “Ninguna institución educativa -escribe Leandro Molina (2006, 103)- puede conformarse con transmitir los conocimientos actuales. Debe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que han dejado la escuela. Esto exige formar lectores y escritores autónomos”. Y en relación a la lectura literaria añadía Molina (2006, 104):

Nuestra mejor labor consistirá en ayudar a discriminar, en enseñar a elegir entre la amplísima oferta existente, evitando la fascinación que provoca el mercado publicitario. Se trata de que vayan adquiriendo paulatinamente un gusto literario personal, definiendo poco a poco su marco literario de referencia, así como sus propios clásicos.

En este sentido, piensa Ana M^a Margallo (2009, 228) que no es admisible que la escuela siga ajena “al destino lector de los adolescentes que están a punto de abandonarla”, dado que “la futura relación del libro con estos jóvenes, en el caso de que exista, se establecerá a partir del código impuesto por las tendencias del mercado”. Y, en efecto, al estudiar qué leen los futuros maestros, Granada y Puig (2014, 102-103) comprueban que en la categoría de “Literatura y ficción de uso personal”, “[l]os textos que aparecen citados con mayor frecuencia suelen ser *best-sellers*, con una amplia difusión mediática en nuestra sociedad, de publicación reciente o actualizados por el cine (...), como *El código da Vinci*, *Los Pilares de la Tierra*, *El niño con el pijama de rayas*, *La sombra del viento...*”. Colomer y Munita (2013, 41) constatan asimismo que la mayor parte de los estudiantes de Magisterio que han encuestado en su investigación cuentan con “unos gustos muy restringidos”, es decir, el *best-seller* como “género único o mayoritario”, lo que les “encasilla en un tipo de lectura (...)”, por lo que “[n]o resulta extraño, entonces, que los estudiantes no construyan competencias de lectura para enfrentar textos de mayor complejidad y experimenten dificultades para acceder a corpus literarios diferentes”.

Recientemente también comprobábamos por nuestra parte, (Dueñas, Tabernero, Calvo, Consejo, 2014) la inclinación mayoritaria de un grupo de jóvenes universitarios hacia la lectura de *best-sellers*. Apreciábamos entonces que la elección de un determinado corpus por parte del adolescente parece mantener una estrecha relación con los modelos de mediación lectora que ha conocido a lo largo de sus años de formación. Y observábamos en cualquier caso que las grandes estrategias publicitarias que desarrollan las editoriales para la divulgación de los superventas resultan más eficaces que los procedimientos escolares mediante los que se trata de fomentar la lectura de clásicos o de textos académicos. Las lecturas juveniles de mayor aceptación nacen hoy de ámbitos ajenos al entorno escolar tal como refiere el fenómeno de lo que se ha dado en llamar novela *Young-adult Fiction*.

En un sentido semejante se manifestaba también Isabel Olid (2009, 173) al estudiar la actual *chicklit* para adolescentes ('literatura para chicas'): "Hemos llegado a la ley del mercado pura y dura, sin ninguna atención a la calidad del producto, y la *chick-lit* se inscribe a la perfección en la llamada *paraliteratura*. Y lo más inquietante es, precisamente, que hay una demanda importante de este tipo de libros, por vacíos que sean." En consecuencia, la autora reclamaba (Olid, 2009, 183) otras posibilidades de lectura para las jóvenes:

No se trata de pedir en vano que desaparezca esta *chick-lit* juvenil, dado que existe una demanda creciente de ella y sería absurdo ignorar las leyes del mercado que la satisfacen y la promueven a la vez, sino más bien de asegurarnos de que las lectoras acceden con la misma facilidad a productos distintos, con otras perspectivas, que las ayuden a crecer y a ser más libres.

En contraste con estas apreciaciones, Gemma Lluch (2010, 105-106) comparaba la pérdida de protagonismo del mediador en la literatura juvenil con el momento en que el escritor occidental pudo prescindir del mecenas, ya en el siglo XIX, y dirigirse directamente al lector. En opinión de Lluch (2010, 107), las nuevas formas de promoción del libro mediante montajes audiovisuales, foros en Internet, blogs, etc., tienen la ventaja de que "consiguen hacer leer a chicos que eran ajenos a la lectura". Así, la ausencia del mediador "provoca un cambio importante tanto en las maneras de llegar al lector como en las características discursivas de los nuevos relatos" (Lluch, 2010, 111), que incorporan procedimientos característicos de las series televisivas, de videoclips, etc., y combinan géneros y recursos con el propósito de captar la atención de un receptor habituado a elevadas dosis de estimulación sensorial. Con todo, a juicio de la autora (Lluch, 2010, 128), estas nuevas circunstancias se han de entender como "oportunidades [que] aprovechar y celebrar" sin caer en "la utopización de la nostalgia".

En opinión de Teresa Colomer (2009, 54), "tan cierto es decir que el efecto de la escuela es disuasorio, como que es formador", ya que es verdad que la educación escolar no encamina por sí sola "a leer de manera permanente"; sin embargo, "sin la escuela tampoco puede accederse a la lectura personal y es la institución que lo hace posible para un público socioculturalmente diverso", de manera que el descenso de la lectura escolar conlleva una caída de la lectura personal o voluntaria (Colomer y Manresa, 2008, 127). En cualquier caso, si no cabe hablar de fracaso del sistema educativo, por recoger las sopesadas consideraciones de Colomer, sí parece incuestionable que la formación escolar no logra en la mayoría de los casos formar lectores autónomos, capaces de construir trayectorias de complejidad creciente. En este sentido, señalábamos nosotros (Dueñas, Tabernero, Calvo, Consejo, 2014, 33) que el hecho de que solo de manera muy ocasional los jóvenes universitarios sigan como lectores de canon académico poco después de haber concluido la enseñanza obligatoria parece motivo más que suficiente para

replantarse el modelo formativo vigente en lo que a la educación literaria se refiere, dando por hecho que la literatura canónica es un destino intelectual más recomendable que persistir a lo largo del tiempo en los parámetros del *best-seller*.

Con el propósito de establecer algunas diferencias entre las lecturas recomendadas desde el ámbito escolar y aquellas otras promocionadas socialmente mediante estrategias editoriales, trataremos de cotejar aquí dos corpus pertenecientes respectivamente a un ámbito y al otro: por una parte, una serie de novelas juveniles recientes, todas ellas de carácter histórico y debidas a autores propios del canon educativo; por otra, la saga El Club de los Incomprendidos (2012-2014), de Francisco de Paula Fernández, en particular sus tres primeras narraciones, de incuestionable éxito entre el público juvenil. De este modo, trataremos de revisar lo que unas obras y otras ofrecen al lector, lo que pueden aportar en la construcción de su identidad. Acudiremos para ello al análisis del discurso literario atendiendo a los conceptos de *intentio operis* e *intentio lectoris*, tal y como fueron delimitados por Umberto Eco (1992, 2002):

El debate clásico apuntaba a descubrir en un texto bien lo que el autor intentaba decir, bien lo que el texto decía independientemente de las intenciones de su autor. Solo tras aceptar la segunda posibilidad cabe preguntarse si lo que se descubre es lo que el texto dice en virtud de su coherencia textual y de un sistema de significación subyacente original, o lo que los destinatarios descubren en él en virtud de sus propios sistemas de expectativas (Eco, 1992, 68).

Añadía el autor que trataba de mantener “un vínculo dialéctico entre la *intentio operis* y la *intentio lectoris*” ya que “solo es posible hablar de la intención del texto como resultado de una conjetura por parte del lector”. Por otra parte, tales conjeturas únicamente pueden demostrarse si se cotejan “con el texto como un todo coherente” (*Ibid.*, 68-69). Apuntaba además Eco (1992, 70) que se ha de entender la “interpretación textual como una estrategia encaminada a producir un lector modelo concebido como el correlato ideal de un autor modelo (que aparece solo como una estrategia textual)”.

3. LA RELEVANCIA DEL CANON: *BEST-SELLERS* Y TÍTULOS ACADÉMICOS

Somos conscientes de que la frontera entre la literatura académica y el *best-seller* es cambiante, porosa y discutible. Hace tiempo que Andrés Amorós (1974, 10) advertía que “lo que en un momento dado ha sido considerado subliteratura se admite en otra época como literatura pura y simple”. Pero aun sabiendo que nos adentramos en un terreno pantanoso (*vid.* Viñas Piquer, 2009), parece conveniente apuntar criterios de diferenciación entre unos títulos y otros con el ánimo de paliar el exceso de relativismo que domina hoy, a nuestro juicio, en la edición destinada a adolescentes y jóvenes, donde el número de volúmenes vendidos o las sucesivas

reediciones se alegan como argumentos determinantes en la defensa de una obra, con lo que se corre el riesgo de pensar que el índice de ventas de un libro equivale a su calidad literaria o a su grado de indagación moral. Por otra parte, también se ha de evitar, como es evidente, el rechazo apriorístico de una obra bien acogida por el gran público por el mero hecho de su aceptación masiva.

En el marco de lo que tradicionalmente se ha considerado literatura popular o incluso “subliteratura”, la emergencia del *best-seller* presenta características propias. En su revisión de la teorización literaria que mereció el *best-seller* a lo largo del siglo XX, López de Abiada (1997, 15-52) destacaba que ya a finales del XIX había una clara preocupación en la sociedad norteamericana por establecer listados de las obras más vendidas, con una inequívoca intención comercial. Desde los años veinte, los estudios acerca de este fenómeno ganan en cantidad y consistencia desde perspectivas muy diferentes, aunque se tiende a subrayar la consideración del libro como producto comercial, es decir, como un bien susceptible de reportar sustanciosas ganancias a autores y editores.

Ciertamente, el *best-seller* ha sido abordado más desde enfoques sociológicos que estrictamente literarios. Ya en 1978 Werner Faulstich (cit. por López de Abiada, 1997, 41) acotaba en cinco parcelas distintas en el estudio del *best-seller*: 1) El producto entendido como mercancía, exponente de sociedades altamente industrializadas. 2) Como fenómeno que reúne aspectos de carácter sociológico, psicológico y comunicativo. 3) Como manifestación mediática, estrechamente relacionada con el cine, la música, etc. 4) Como expresión innovadora, continuadora en sentido amplio de la novela. 5) Como compleja manifestación cultural propia de las sociedades industriales, que ha de ser abordada desde ópticas distintas.

A nuestro juicio, estos cinco ámbitos de estudio delimitan también hoy buena parte de las aproximaciones teóricas al fenómeno. Así, David Viñas Piquer (2009, 33-34) llama la atención del *best-seller* como hecho comunicativo, y considera que “si no hay ninguna regla temática ni formal que permita identificar una obra literaria como *best-seller* solo queda acudir a un nivel puramente pragmático para encontrar una posible determinación genérica”. De este modo, el *best-seller* será “una cuestión de *uso* de la literatura” y habría que preguntarse “¿cómo son leídas estas obras? ¿Desde qué actitud de lectura?” Por nuestra parte, pensamos que sin duda es determinante el contexto cultural en que surge y se recibe un *best seller*, pero no ha de olvidarse que la “actitud de lectura”, de que habla Viñas, se configura en estrecha relación con el propio texto, que es en buena medida quien la propicia, como advertía Umberto Eco (1987, 81): “prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo ‘esperar’ que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no solo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla”.

El encuentro afortunado de un texto con un público amplio depende de una buena dosis de oportunidad, es decir, de acierto comunicativo, que tal vez se deba

abordar desde la sociología. Pero el éxito de ventas de un libro es además, en la mayoría de los casos, consecuencia de la voluntad expresa del autor (*vid.* López Molina, 1997), que establece procesos complacientes de recepción y trata de adecuar su producto a las expectativas del gran público. Ello no quita, claro está, incertidumbre y complejidad al fenómeno del *best-seller*, como bien anotaba López de Abiada (1997, 49-50):

Es decir: el superventas es la excepción que confirma la regla. Y sin embargo, la mayoría de los superventas comunes son resultado de una planificación sistemática, cuya ley fundamental, religiosamente respetada por el autor, es la de escribir para el mercado y para el lector (en vez de hacerlo para sí mismo). Pero hay más: los superventas se diferencian en más aspectos de los que se suele sospechar, tanto en temas y estilos como en ideologías y cosmovisiones.

No es tarea fácil, por lo tanto, delimitar los rasgos que mejor pueden caracterizar a un *best-seller*. Pensemos que en ocasiones se convierten más fácilmente en superventas obras de calidad poco discutible. La enorme difusión de *Cien años de soledad* (1967) de García Márquez en el mundo hispanohablante se suele alegar como un caso paradigmático, lo mismo que *El nombre de la rosa* (1980), de Umberto Eco. En este sentido, el propio Eco (2002, 226-227) hablaba del “*bestseller* de calidad” como una característica de la posmodernidad, consistente en “proponer relatos capaces de atraer a un gran público aunque empleen referencias doctas y soluciones estilísticas ‘cultas’”. En cualquier caso, parece evidente que el hecho de que autor o editor busquen de entrada una amplia difusión de la obra condiciona necesariamente el diseño textual de la misma.

Trataremos aquí de aproximarnos a los elementos narrativos más destacados de algunos superventas juveniles de difusión actual, en comparación con otros títulos que no admiten esta catalogación, como ya hemos señalado: una serie de novelas juveniles recientes, de carácter histórico, como ejemplo, a nuestro entender, del afán de autores y editores por llegar a un público poco iniciado e instalarlo en una determinada tradición literaria, lo que significa poner en contacto a los jóvenes con personajes, momentos o modos de vida propios de un saber académico o escolar, ya que es en el aula donde se atiende de modo preferente a este tipo de conocimientos. Son obras que salen al encuentro del lector con la intención de conducirlo a lugares que previsiblemente no frecuenta y situarlo en coordenadas intelectuales que no le serán familiares.

Por otro lado, revisaremos varias obras de gran éxito reciente, como es la serie *El Club de los Incomprendidos*. En concreto, nos ocuparemos de sus tres primeros títulos *¡Buenos días, Princesa!* (2012), *No sonrías, que me enamoro* (2013) y *¿Puedo soñar contigo?* (2014), debidos al autor sevillano Francisco de Paula Fernández, que firma sus obras como *Blue Jeans* y que vendió en apenas dos años más de 200.000 ejemplares de los dos primeros títulos y cuenta con 350.000

seguidores en las redes sociales, según Fátima Uribarri (2014, 10). Cada una de las entregas de esta serie se aproxima a las 500 páginas y los volúmenes presentan portadas de diseño llamativo, más propias de formatos infantiles que de adultos. El autor explicaba el éxito de sus libros en estos términos:

Porque son muy de hoy en día y los chicos se identifican, porque hago capítulos cortos con un final que invita a seguir, porque son novelas muy corales, porque conecto con ellos en las redes y procuro que no haya lejanía entre autor y lector: Pero además de todo esto, hay algo que se me escapa, y no sé qué es (en Fátima Uribarri, 2014, 10).

La novela histórica ha sido tradicionalmente cultivada en el ámbito de la literatura juvenil, aunque nunca con demasiada profusión. Las narraciones históricas exigen, más que otras modalidades narrativas, complicidades intertextuales entre autor y lector. Por otra parte, el culto al presente que fomenta la sociedad de consumo, la exaltación del instante, ofrecido como momento autosuficiente y escasamente problemático, contagian con indudable eficacia las expectativas intelectuales de adolescentes y jóvenes. Con todo, no puede extrañar que se haya reducido el cultivo de la novela histórica juvenil en los últimos años.

Hace un tiempo, García Padrino (1992, 555-556) observaba en la literatura infantil y juvenil “una revitalización de los asuntos históricos (...) a modo de pretextos para ilustrar una determinada época del pasado”. Y citaba como ejemplo títulos de Montserrat del Amo (*La piedra y el agua*, 1981; *El fuego y el oro*, 1984), Concha López Narváez (*La Tierra del Sol y la Luna*, 1983; *La colina de Edeta*, 1986; *El tiempo y la promesa*, 1991) o la trilogía de José María Merino dedicada a la colonización americana (*El oro de los sueños*, 1986; *La tierra del tiempo perdido*, 1987, y *Las lágrimas del sol*, 1989). Estos dos últimos autores citados (López Narváez, 2014, 5-11; Merino, 2014, 13-17) han expuesto recientemente la necesidad de aproximarse al lector adolescente desde los constructos de la memoria histórica de carácter eminentemente intertextual tal como corresponde a un receptor en formación. De los primeros años ochenta es también la trilogía de Juan Fariás sobre la Guerra Civil española, *Crónicas de Media Tarde* (1981-1983), que por su capacidad de sugerencia y trasfondo crítico merecería consideración aparte.

Poco después, los autores tendieron a aderezar la vertiente histórica de los relatos con otros ingredientes como la fantasía, la aventura o el suspense, síntoma de que confiaban cada vez menos en las posibilidades del pasado para atraer al lector juvenil: valgan como ejemplos *El secreto del hombre muerto* (1997) de Joan Manuel Gisbert; *El misterio Velázquez* (1998) de Eliacer Cansino o *La catedral* (1999) de César Mallorquí, novelas de consistente argumento y sólida documentación, pero donde el misterio, el terror o la intriga venían a ocupar espacios de gran relevancia.

En los últimos años, como bien observaba Victoria Fernández (2006, 2007, 2008, 2009), lo histórico se incorpora a la LIJ en virtud sobre todo de aniversarios y conmemoraciones. A juicio de V. Fernández (2006), la celebración de los 400 años de la publicación de la primera parte del *Quijote* provocó un cúmulo inusual de obras de todo tipo en relación con la novela cervantina, generosamente acogidas por parte del público, lo que animó a las editoriales a persistir en la vertiente de la conmemoración histórica hasta prácticamente agotarla en fechas recientes.

Si revisamos algunas narraciones de corte histórico de los últimos años, constataremos que con frecuencia los escritores alternan el rigor en la recreación de personajes y momentos con la incorporación de ingredientes característicos de la novela juvenil actual: así, la relación amorosa entre jóvenes en contextos de aprendizaje, un cierto heroísmo moral que conduce a los protagonistas a optar por lo noble, sublime o bello en las diferentes encrucijadas, la corta edad de los personajes que facilita la identificación del lector adolescente, la construcción de tipos de corte actual por su visión de la realidad, aunque las tramas se sitúen a menudo en épocas muy anteriores, etc.

Veamos algunos casos significativos en este sentido. Así, en *Goya y el dos de mayo* (2007) Fernando Marías construye con escasos trazos la atmósfera dramática de las jornadas de mayo de 1808 y sugiere enseguida la relevancia del protagonista, Francisco de Goya, así como su absoluto desconcierto ante los acontecimientos bélicos que más tarde plasmaría en sus cuadros. Sin embargo, Marías introduce como hilo conductor del relato el encuentro ocasional del artista sordo con una arriesgada y generosa joven, que lo pone a salvo en medio de los sangrientos enfrentamientos callejeros; un núcleo narrativo que califica el autor como la “extraordinaria aventura” de Goya en aquellas fechas y que le lleva a asegurar que en su cuadro “Los fusilamientos del 3 de mayo” pintaba al mameluco que poco antes había estado a punto de matarlo como “homenaje secreto a la mujer que le había salvado la vida”. En definitiva, la reconstrucción histórica se sostiene sobre hechos apócrifos mediante los que Marías trata de asegurarse el interés de un lector que supone escasamente atraído por los detalles del pasado.

También Ana Alcolea basa su novela *Napoleón puede esperar* (2012) en un núcleo argumental de relaciones amorosas que entrelazan pasado y presente mediante numerosas coincidencias y paralelismos. En virtud de la iniciación sentimental de varios jóvenes en periodos distintos, la escritora conecta el pasado, en concreto el segundo Sitio de Zaragoza por parte de las tropas francesas en los inicios del XIX, con la actualidad. En última instancia, el descubrimiento del pasado viene a confirmar la visión entusiasta de la realidad que defienden los protagonistas a pesar de unas circunstancias poco gratas: el narrador, un adolescente que acaba de perder a su padre en misión militar en Afganistán, y su amiga, una joven ecuatoriana que ha perdido a su hermano mayor en el mismo percance. Finalmente, la relevancia del amor y la búsqueda de la belleza prevalecen sobre la destrucción, la muerte y el horror de las guerras. El marco histórico envuelve vidas

jóvenes entregadas a la pasión de vivir, pero también impulsadas por la curiosidad y el deseo de saber.

Un esbozo de este mismo diseño narrativo se percibe ya en *El soldado de hielo* (1967) de Emili Teixidor, relato protagonizado por adolescentes y jóvenes que habían escapado de la represión nazi durante la Segunda Guerra Mundial y que cuentan sus vidas a modo de testimonio de lucha por la libertad. Tal vez porque la novela apareció unas décadas antes que las ya citadas y, en consecuencia, la narrativa juvenil atravesaba por otros estadios, la relación afectiva entre chico y chica solo queda ligeramente apuntada al final de la narración, mientras que las últimas líneas constituyen una auténtica declaración pacifista, una condena de cualquier guerra.

En *1808. Los cañones de Zaragoza* (2007), Fernando Lalana y José M^a Almárcegui introducen sin preámbulos al lector en los días del primer Sitio de Zaragoza, en el verano de 1808. Los autores no parten de la actualidad, a modo de captación inicial del lector, tampoco acuden a protagonistas adolescentes en los que pueda proyectarse fácilmente el receptor juvenil, aunque sí incorporan diversos episodios amorosos en medio del escenario bélico a modo de remanso narrativo. La obra persigue la captación del lector a través sobre todo de la narración trepidante de los hechos y de una gestión experta de la sorpresa. Lalana y Almárcegui entremezclan en su relato personajes históricos -Agustina de Aragón, María Agustín, el general Palafox o el propio Napoleón Bonaparte-, con otros de ficción, a la vez que apoyan el argumento en una importante labor de documentación, así reconstruyen tanto la Zaragoza de inicios del XIX como las estrategias bélicas del momento, sin que los datos asfixien el desarrollo de los acontecimientos.

Podríamos mencionar otras novelas históricas juveniles que huyen decididamente de los componentes que estamos señalando. Por ejemplo, las ocasionales incursiones en la narrativa juvenil de Ignacio Martínez de Pisón, *El viaje americano* (1998) o *Una guerra africana* (2000). La primera de ellas habla de los actores españoles que viajaron a Hollywood en los años treinta para rodar versiones en español de las películas del momento, justo antes de que se introdujera la técnica del doblaje. José Carril, el joven protagonista, se dedica al cine por amor a una de las más afamadas actrices de la época. Finalmente, Carril triunfa profesionalmente pero la prematura muerte de su amada le priva de la verdadera felicidad. Martínez de Pisón no acude ni al consabido final feliz ni al proceso íntimo de maduración del protagonista con vistas a ofrecer una cierta ejemplaridad al lector. La reflexión moral de la obra se desprende de los propios acontecimientos y queda de fondo el testimonio del protagonista, su apuesta por el amor más que por la fama, su deseo no logrado de una vida auténtica. En *Una guerra africana* (2000) el mismo personaje participa, unos años más joven, en la guerra de Marruecos. La corrupción del ejército, la brutalidad del conflicto armado o la libertad moral con que se enjuician los acontecimientos son posiblemente los aspectos más destacados del bagaje ideológico que el autor propone a los lectores juveniles.

Por su parte, la serie “El Club de los Incomprendidos” se compone, como adelantábamos arriba, de varias novelas que han ido saliendo año tras año desde 2012 y que se han convertido en un fenómeno mediático hasta el punto de que la primera de ellas, *¡Buenos días, princesa!*, ha sido llevada ya al cine bajo el título de *El club de los incomprendidos* (2014), con la dirección de Carlos Sedes. El novelista, Premio Cervantes Chico en 2013, explicaba así las claves de su dedicación a la escritura:

El Premio Cervantes Chico es para mí un orgullo y una responsabilidad, pero más que los premios me interesan los lectores, que lo pasen bien, que se entretengan, que un libro les ayude a desconectar de su día a día. En las firmas algunos me cuentan que mis libros son la válvula de escape de sus problemas. Yo no soy psicólogo ni médico, y me preguntan cosas muy difíciles. Hay gente que lee porque no se encuentra bien. Vienen chicas víctimas de anorexia, de *bullying*, con cortes en los brazos... Dedico varias horas al día a contactar con mis lectores en las redes sociales (en Fátima Uribarri, 2014, 11).

Sin pretender extraer grandes conclusiones de las declaraciones citadas, sí parece legítimo subrayar algunos aspectos que, a nuestro juicio, son reveladores para entender el éxito de la serie: el escritor pretende que el lector se evada con sus textos, que pueda “desconectar de su día a día”, entiende que los adolescentes buscan en la lectura ayuda para sus problemas, confiesa también que sus lectores le plantean asuntos complicados que ve difícil abordar, ya que no es psicólogo ni médico, según advierte. Y señala asimismo que pasa varias horas cada día en contacto con sus jóvenes lectores a través de las redes sociales. En la misma entrevista apuntaba poco antes que el secreto es que “los chicos se identifican” con sus historias o también que cultiva la novela romántica al estilo de Federico Moccia, aunque confiesa que prefiere el entorno más propiamente juvenil, a diferencia de Moccia, que busca un público más adulto.

Ciertamente, al leer las novelas de *Blue Jeans* se constata que el autor ejerce una aproximación expresa al mundo del adolescente de hoy. Las referencias musicales, televisivas o, en menor medida, cinematográficas y literarias que se mencionan pertenecen también al ámbito del adolescente actual, no contribuyen a ampliar el universo de los personajes sino únicamente a situarlos en su hábitat más propio. No hay reflexiones de orden político, histórico o filosófico, más allá de lugares comunes acerca del destino o el libre albedrío de las personas; no hay conflictos ideológicos, ni siquiera generacionales, únicamente la recreación detenida de las relaciones afectivo-sexuales de los adolescentes con sus descubrimientos, satisfacciones y fracasos. Con ello, lo que hace *Blue Jeans* en sus obras es situar al lector juvenil delante del espejo, fomentar el narcisismo propio de la edad desde una perspectiva meramente descriptiva.

Los personajes afrontan la realidad tal y como se les presenta, en ocasiones tratan de sortearla en la medida de sus posibilidades, pero no parecen tener ninguna

necesidad de explicarla y menos aún de cambiarla. En bastantes casos las historias tendrán un efecto terapéutico, como apreciaba el propio autor, porque el lector percibirá vidas exactamente como la suya ya que el mundo de las novelas de “El Club de los Incomprendidos” se convierten en una suerte de catálogo de actuaciones donde cualquier lector juvenil puede encontrar acomodo. De Paula califica sus novelas de “corales”, y, en efecto, propone un despliegue amplio de personajes, vertebrado siempre en torno al grupo de los Incomprendidos, lo que le permite ofrecer una gama variada de modelos a través de los tipos secundarios. También el núcleo de los seis personajes centrales ofrece perfiles muy variados, con el objeto, cabe pensar, de favorecer la proyección o identificación de los lectores.

Ciertamente, el autor demuestra una notable capacidad para graduar la tensión argumental, a veces mediante técnicas folletinescas, como dejar truncado un episodio en su momento culminante, otras, anunciando continuaciones que contradicen lo que se acaba de contar, con lo que se trata de mantener viva la curiosidad de lectores ansiosos de acción. Otro acierto del autor, a nuestro juicio, es focalizar la voz narrativa en los personajes, de manera que el narrador como tal solo interviene de modo ocasional. Mediante el uso de frecuentes diálogos y del estilo indirecto libre, el autor otorga la voz narrativa a un personaje u otro, lo que permite dar la sensación de una relación directa, sin interferencias, entre los protagonistas adolescentes y los lectores. Con ello, el mundo de los adultos aparece sobre todo como contrapunto del juvenil, en ocasiones infantilizado; así, no parecen un dechado de madurez las recomendaciones de Mara, la madre de Valeria, cuando incita a su hija a conocer a otros chicos a la vez que refuerza su relación con Raúl, su novio desde el principio de la serie.

Por otra parte, el novelista es consciente, como hemos apreciado, de que sus lectores acuden en ocasiones a sus libros en busca de ayuda. Los episodios de acoso escolar que se relatan en las novelas, las relaciones amorosas entre chicas, un caso de adopción que parece conflictivo en un principio pero que se resuelve pronto satisfactoriamente, vienen a responder de manera expresa a esta demanda de los lectores. En este sentido, la serie puede considerarse como literatura de autoayuda, y el mismo título, *El Club de los Incomprendidos*, así lo sugiere.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Hace unos años, Umberto Eco (1995, 13-25), establecía sugerentes diferencias entre la novela popular y la que él mismo denominaba “problemática”, atendiendo en lo básico al proceso de recepción de una u otra. Con la primera se refería al folletín decimonónico pero también a sus continuaciones recientes. Decía Eco (1995, 19) que lo que distingue un modelo narrativo de otro es que “la novela popular tiende a la paz, mientras que la novela problemática deja al lector en guerra consigo mismo. Ahí está la diferencia; todo lo demás puede ser -y a menudo es- común”. Por lo tanto, en última instancia es el diseño comunicativo, el modo de recepción que se persigue lo que distingue a la novela popular de la “problemática”.

A juicio de Eco, la novela folletinesca no optaba por la indignación del lector, no pretendía generar inquietud sino consuelo, por ello, a la vez que denunciaba lacras sociales, incluía sus correspondientes soluciones mediante la actuación de los héroes:

La novela se convierte entonces necesariamente -escribe Eco, 1995, 20-21- en una máquina de producir gratificaciones, y como tal gratificación debe tener lugar antes de que concluya la novela, esta no podrá desde luego dejarse en manos de una decisión arbitraria del lector -como suele hacer la novela problemática, intrínsecamente “revolucionaria”. La solución tiene que llegar y sorprender al lector como si estuviera más allá de su capacidad de previsión, pero en realidad debe ser justo como él la deseaba y se la esperaba; en este juego de guiños recíprocos lo que cuenta es que el lector no haga nada para que se verifique, sino, por el contrario, que deje toda posible verificación en manos de la novela, máquina de soñar gratificaciones ficticias.

Alertaba por último Eco (1995, 259) tanto a los lectores que no sabían emocionarse rectamente ante las tramas populares como a aquellos otros que no percibían los mecanismos de la emoción: “si el Corsario Negro llora ¡ay del infame que sonría! ¡Y ay también del estúpido que se limite a llorar! Es preciso además desmontar el mecanismo”. En estrecha relación con esto, defendía en otro momento (Eco, 2002, 233-234) que cualquier texto con finalidad estética “tiende a construir un doble Lector Modelo”, lo que permite cuando menos dos niveles de lectura:

El texto se dirige, ante todo, a un lector modelo de primer nivel, que, denominaremos semántico, el cual desea saber (y justamente) cómo acaba la historia (...) Pero el texto se dirige también a un lector modelo de segundo nivel, que denominaremos semiótico o estético, el cual se pregunta en qué tipo de lector le pide que se convierta ese relato, y quiere descubrir los procedimientos del autor modelo que lo está instruyendo paso a paso. En palabras pobres, el lector de primer nivel quiere saber qué sucede, el del segundo nivel cómo se relata lo que sucede.

Añadía además Eco (2002, 234) que no existen lectores únicamente de segundo nivel ya que para llegar a serlo es necesario primero ser “un buen lector de primer nivel”; también señalaba que hay lectores de primer nivel que nunca acceden al segundo, de manera que pierden una parte relevante del sentido de los textos, en particular de aquellos que proponen juegos de ironía intertextual.

Así pues, el segundo nivel de lectura requiere establecer una cierta distancia con respecto a la trama, una percepción reflexiva sobre los mecanismos del relato y la disposición lectora que se solicita desde el texto. Alcanzar el segundo nivel de lectura permite acceder a textos de mayor complejidad, relatos que no persiguen el “consuelo” sino la inquietud, que trasladan el “problema” de un modo u otro al lector. Acceder al segundo nivel significa progresar en la trayectoria de lectura, madurar como lector -y queremos pensar que también como persona-, en cuanto

que se gana en autonomía intelectual para abordar los conflictos narrativos que se proponen.

Aludíamos antes a unas palabras de Gemma Lluch (2010, 111), en las que se refería a la actual literatura juvenil “deslocalizada” del ámbito académico, una literatura que prescinde del mediador adulto, lo que, a su juicio, “provoca un cambio importante tanto en las maneras de llegar al lector como en las características discursivas de los nuevos relatos”. En lo que a la saga *El Club de los Incomprendidos* se refiere, la ausencia del mediador como estrategia textual parece otorgar al autor mayor libertad temática, un acercamiento más franco al lector joven en el tratamiento de los asuntos y en los usos lingüísticos, pero también contribuye, a nuestro juicio, a limar aquella dimensión de los textos que parece reservada para un lector de segundo nivel, tal y como lo describía Eco, es decir, la narración evita elementos discursivos que puedan generar conflictos en la recepción. En suma, la serie de *El Club de los Incomprendidos* bien puede calificarse como “máquina de producir gratificaciones”, en el sentido en que Eco (1995, 20) aplicaba la expresión a la novela popular.

En el corpus de novela histórica que hemos glosado apreciábamos un claro intento de aproximación al lector juvenil mediante la activación de recursos característicos de la actual novela juvenil -la relación amorosa entre jóvenes, el encumbramiento de la amistad, una cierta épica en la caracterización de los protagonistas-, pero, con todo, la recepción que proponen estas obras no está exenta de una cierta problematización del proceso de recepción en la medida en que ofrecen soluciones narrativas no demasiado habituales (pensemos en la superposición de relatos autobiográficos en *El soldado de hielo*, en los continuos saltos entre pasado y presente en *Napoleón puede esperar* o en la confusión entre vida y cine en *El viaje americano*), o también en cuanto que defienden disposiciones intelectuales no muy comunes (el aprecio del arte en el caso de *Goya y el 2 de mayo*, el gusto además por su conservación y defensa en *Napoleón puede esperar*, la lucha por la libertad hasta arriesgar la propia vida en *Noche de alacranes*, donde Gómez Cerdá relata historias de maquis, etc.).

De un modo u otro, son títulos que buscan una cierta confrontación con los planteamientos estéticos o morales del lector juvenil, es decir, que tratan de remover los lugares comunes. Apreciamos en ellos, en suma, caminos que invitan al lector a adentrarse en lo desconocido, a afrontar ciertos desafíos intelectuales. Observamos, en definitiva, estímulos que pueden conducir a un nivel de lectura más reflexivo y problemático.

Ciertamente, hay que reconocer que el sistema educativo ha mostrado tradicionalmente poca flexibilidad ante las expectativas lectoras de adolescentes y jóvenes. Los clásicos han constituido la propuesta dominante si no exclusiva hasta fechas recientes y ello, entre otras cosas, ha ocasionado con alguna frecuencia el alejamiento del lector en formación de la lectura literaria. Por el contrario, el autor de superventas parece perseguir por encima de todo la complacencia del lector, o, lo

que es lo mismo, la aceptación no conflictiva de sus historias, requisito ineludible para una masiva difusión y venta. En suma, el receptor juvenil es percibido como cliente, no como lector en formación.

En cualquier caso, parece evidente que el lector juvenil, tras concluir su periodo de educación no universitaria, precisa en general de acompañamiento o refuerzo a la hora de disponerse a leer y de elegir sus lecturas. Y no cabe duda de que las estrategias de difusión del *best-seller* (con apoyo en películas o en series) resultan más efectivas que los circuitos de divulgación de títulos de carácter más académico (revistas especializadas, suplementos literarios, etc.). Por ello, tal vez sería conveniente hablar en las aulas no solo de los textos sino también de los modos de difusión y de consumo de los libros, es decir, de lo que la literatura comporta de negocio. Si el lector juvenil ha de ser capaz de tomar sus propias decisiones será preciso que pueda establecer comparaciones, que esté en condiciones de apreciar no solo la oportunidad de los argumentos sino también las estrategias de composición de los textos, los mecanismos de la emoción de que hablaba Eco, el lugar que reserva al lector. Este es, por otra parte, el mismo proceso que conduce a que la lectura literaria se convierta en ocupación relevante (y no solo en entretenimiento ocasional) para cualquier lector a lo largo del tiempo. Y de estos propósitos se ha de hacer responsable el sistema educativo, de lo contrario no se encargará nadie. Una amplia flexibilidad en el corpus elegido para ser leído y comentado en el aula, sin renunciar, claro está, a obras que apelen con profundidad y altura de miras al lector, o la consideración de la lectura como momento central de la educación literaria en los diferentes niveles formativos contribuirán, a nuestro juicio, a reforzar la afición por los libros y a desarrollar criterios propios frente a los gustos que impone el mercado.

5. BIBLIOGRAFÍA

Literatura juvenil

ALCOLEA, ANA (2012): *Napoleón puede esperar*, Madrid, Pearson.

BLUE JEANS (Francisco DE PAULA FERNÁNDEZ) (2014): *¡Buenos días, princesa!*, Barcelona, Planeta (1ª edic. 2012).

BLUE JEANS (Francisco DE PAULA FERNÁNDEZ) (2014): *No sonrías que me enamoro*, Barcelona, Planeta (1ª edic. 2013).

BLUE JEANS (Francisco DE PAULA FERNÁNDEZ) (2014): *¿Puedo soñar contigo?*, Barcelona, Planeta.

GÓMEZ CERDÁ, Alfredo (2005): *Noche de alacranes*, Madrid, SM.

LALANA, Fernando; ALMÁRCEGUI, José María (2007): *1808. Los cañones de Zaragoza*. Madrid, Alfaguara.

MARÍAS, Fernando (2007): *Goya y el 2 de Mayo*, Madrid, Anaya.

MARTÍNEZ DE PISÓN, Ignacio (2002): *El viaje americano*, Madrid, SM, (1ª edic. 1998).

MARTÍNEZ DE PISÓN, Ignacio (2002): *Una guerra africana*, Madrid, SM, (1ª edic. 2000).

TEIXIDOR, Emilio (1990): *El soldado de hielo*, Madrid, S. M. (1ª edic. 1967).

Bibliografía secundaria

AMORÓS, Andrés (1974): *Subliteraturas*, Barcelona, Ariel.

AULLÓN DE HARO, Pedro *et al.* (2006): *Teoría de la lectura*, Málaga, Universidad de Málaga.

BASANTA, Ángel (coord.) (2010): *La lectura*, Madrid, CSIC.

CALVO, Virginia (2015): *La lectura literaria en los procesos de acogida de adolescentes inmigrantes*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

CERRILLO, Pedro C. (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Barcelona, Octaedro.

CHAMBERS, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

CHAMBERS, Aidan (2007b): *El ambiente de la lectura*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica.

CHAMBERS, Aidan (2008): *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, Roger (2008): “Aprender a leer, leer para aprender”, en *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*, MILLÁN, J. A. (coord.), Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 23-29.

COLOMER, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia (2008): “Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción”, en *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, CAMPS, A; MILIAN, M. (coords.), Barcelona, Graó, 105-130.

COLOMER, Teresa (2009): “Los lectores y la escuela”, en *Lecturas adolescentes*, COLOMER, T. (coord.), Barcelona, Graó, 19-58.

COLOMER, Teresa (2009) (coord.): *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó.

COLOMER, Teresa; MUNITA, Felipe (2013): “La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente”, en *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.

CONECTA (2013): *Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.

DUEÑAS, José Domingo (2013): “La educación literaria: revisión teórica y perspectivas de futuro”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, Publicaciones Universidad Complutense, 25, 135-156.

DUEÑAS, José Domingo; TABERNERO, Rosa; CALVO, Virginia; CONSEJO, Elena (2014): “La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la

- trayectoria lectora de futuros profesores”, en *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 21-43. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- ECO, Umberto (1987): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen.
- ECO, Umberto (1992): *Interpretación y sobre interpretación*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ECO, Umberto (1995): “Las lágrimas del Corsario Negro”, en *El superhombre de masas*, ECO, U., Barcelona, Lumen, 13-25.
- ECO, Umberto (2002): *Sobre literatura*, Barcelona, RqueR.
- FERNÁNDEZ, María Victoria (2006): “Nunca de clásicos tan bien servidos”, en *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2006*, AA. VV., Boadilla del Monte (Madrid), SM, 39-56.
- FERNÁNDEZ, María Victoria (2007): “Características y tendencias: 2006: Un buen año”, en *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007*, AA. VV., Boadilla del Monte (Madrid), SM, 17-28.
- FERNÁNDEZ, María Victoria (2008): “Características y tendencias. El año del Cid y otros fantásticos”, en *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2008*, AA. VV., Boadilla del Monte (Madrid), SM, 29-38.
- FERNÁNDEZ, María Victoria (2009): “Características y tendencias. Año de fantasías, efemérides y realismo”, en *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2009*, AA. VV., Boadilla del Monte (Madrid), SM, 27-36.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GRANADO, Cristina; PUIG, María (2014): “¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan”, en *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 93-112. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- GRUPO LAZARILLO (2004): *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- INFANTES, Víctor; LÓPEZ, François; BOTREL, Jean François (dirs.) (2003): *Historia de la edición y de la lectura en España, 1472-1914*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- JOVER, Guadalupe (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.
- LAHIRE, Bernard (comp.) (2004): *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa.
- LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago; CERRILLO, Pedro (2008): *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*, Madrid, CEPLI-SM.
- LLUCH, Gemma (ed.) (2010): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Rubí (Barcelona), Anthropos.

- LLUCH, Gemma (2010b): “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”, en *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, LLUCH, G. (ed.), Rubí (Barcelona), Anthropos, 105-128.
- LOMAS, Carlos (coord.) (2008): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona, Graó.
- LÓPEZ, Armando; ENCABO, Eduardo (coords.) (2005): *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*, Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.
- LÓPEZ DE ABIADA, José Manuel (1997): “Entre el ocio y el negocio. Para una pragmática del *best-seller*”, en *Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en las teorías y prácticas del best-seller*, LÓPEZ DE ABIADA, J. M.; PEÑATE RIVERO, J. (eds.), Madrid, Editorial Verbum, 15-52.
- LÓPEZ MOLINA, Luis (1997): “Análisis de *La piel del tambor* desde las “teorías y prácticas” del *best-seller*”, en *Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en las teorías y prácticas del best-seller*, LÓPEZ DE ABIADA, J. M.; PEÑATE RIVERO, J. (eds.), Madrid, Editorial Verbum, 95-104.
- LÓPEZ NARVÁEZ, Concha (2014): “¿Por qué escribo literatura histórica?”, *Peonza*, 109, 13-17.
- MATA, Juan (2009): *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*, Barcelona, Graó.
- MENDOZA, Antonio (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*, Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.
- MERINO, José María (2014): “Novela e historia”, *Peonza*, 109, 5-11.
- MILLÁN, José Antonio (coord.) (2008): *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- MOLINA, Leandro (2006): “Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO.”, en *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- MOREIRO, Julián (2012): *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la escuela secundaria*, Berriozar (Navarra), Cénlit Ediciones.
- MORENO, Víctor (2004): *Lectores competentes*, Madrid, Anaya.
- MORENO, VÍCTOR (2009): *La manía de leer*, Barcelona, Caballo de Troya.
- SANJUÁN, Marta (2013): *La dimensión emocional de la educación literaria*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- TABERNERO, Rosa (2013): “El lector en los grados de maestro: deconstruir para construir”, en *Lenguaje y Textos*, 38, 47-55.
- URIBARRI, Fátima (2014): “Si quiero hacer una novela realista, es natural que haya sexo’ -Blue Jeans (entrevista)”, en *Mercurio*, 162 (junio-julio), 10-11.
- UTANDA, María del Carmen; CERRILLO, Pedro C.; GARCÍA PADRINO, Jaime (eds.) (2005): *Literatura infantil y educación literaria*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- VIÑAS PIQUER, David (2009): *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*, Barcelona, Ariel.
- YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; CERRILLO, Pedro C. (coords.) (2004): *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- ZAYAS, Felipe (2011): *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*, Barcelona, Octaedro.
- ZAYAS, Felipe (2012): *La competencia lectora según PISA*, Barcelona, Graó.