

José Domingo Dueñas Lorente

jduenas@unizar.es

Grupo de investigación ELLIJ

Universidad de Zaragoza

(Recibido: 22 marzo 2017 / Received: 22nd March 2017)

(Aceptado: 20 junio 2017 / Accepted: 20th June 2017)

# LA FORMACIÓN DEL LECTOR DE TEXTOS LITERARIOS: MODOS DE APROPIACIÓN DE LOS TEXTOS

*THE FORMATION OF LITERARY TEXTS READERS:  
MODES OF TEXT APPROPRIATION*

## Resumen

Nuestro propósito es indagar en la continuidad lectora de los jóvenes tras haber superado los niveles educativos anteriores a la Universidad. Diversas investigaciones constatan que adolescentes y jóvenes eligen mayoritariamente *best-sellers* como lecturas voluntarias al finalizar su periodo escolar. El sistema educativo no forma a los alumnos para distinguir entre lecturas académicas y comerciales. El problema exige, a nuestro entender, cambios en el modelo de educación literaria vigente. Algunas teorías acerca de la lectura literaria pueden contribuir a ello. A partir de las aportaciones de diversos autores (C. S. Lewis, U. Eco, B. Lahire, Pérez Tornero y Sanagustín), que distinguen dos grandes modelos de apropiación de los textos literarios –uno de carácter ingenuo, que atiende básicamente a los contenidos; otro, más elaborado y consciente, que se ocupa también de aspectos formales y pragmáticos–, se analizan los informes solicitados a 54 estudiantes de Magisterio, complementados con debates y entrevistas. La discusión de los datos nos lleva a concluir que nuestros informantes leen en busca de entretenimiento y, subsidiariamente, de enseñanzas para su vida. Finalmente, se apuntan algunas apreciaciones de orden didáctico con la intención de contribuir a la formación de lectores en las diferentes etapas educativas.

**Palabras clave:** Modos de lectura, recepción consciente, formación del lector.

## Abstract

This research aims to investigate the reading continuity of young people who have completed their pre-university education. Several previous studies confirm that, in post-school education, adolescents and young people tend to choose *best-sellers* when reading for pleasure. This might be because the education system does not prepare students to distinguish between academic and more commercial readings, and we believe that changes in the method of teaching Literature are required to solve this problem. In the present essay we take into account several theories regarding literary reading, and consider the way these theories might contribute to changing the current methodology. We analyse studies by several authors (C. S. Lewis, U. Eco, B. Lahire, Pérez Tornero and Sanagustín), who distinguish two principal models of literary text appropriation – one more naive, which focuses on the contents, and the other, more elaborated and conscious, which also deals with formal and pragmatic aspects. Based on those studies, we examine reports completed by 54 student teachers, and engage them in debates and interviews. Analysis of the data provided leads us to conclude that the people

questioned read in search of entertainment, or alternatively, to find teachings relevant to their lives. We conclude by pointing out some didactic recommendations with the purpose of strengthening the formation of readers in the different stages of their education.

**Keywords:** ways of reading, conscious reception, the formation of readers.

## Introducción

El problema que se pretende abordar aquí es la continuidad lectora de adolescentes y jóvenes tras concluir la formación no universitaria. Consideramos, con Leandro Molina (2006: 104), que el sistema educativo "[d]ebe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que han dejado la escuela. Esto exige formar lectores y escritores autónomos". Por lo tanto:

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 (Molina, 2006: 104).

Sin embargo, lo que se constata en investigaciones recientes (Colomer y Manresa, 2008; Margallo, 2009; Colomer y Munita, 2013; Granada y Puig, 2014; Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014) es que los jóvenes que han abandonado poco antes los centros de enseñanza secundaria optan en la mayoría de los casos por los *best-sellers* como lecturas voluntarias. Es decir, no se aprecia continuidad entre el corpus escolar y el elegido después por quienes siguen leyendo, en su mayoría, por otra parte, como lectores ocasionales (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Granada, 2009; Yubero y Larrañaga, 2015). Hemos de pensar, por lo tanto, que el actual sistema educativo no logra que sus alumnos perduren en la lectura de obras canónicas.

No se ha de olvidar, por otra parte, que la afición a la lectura desde edades tempranas se fundamenta en la aproximación a los textos literarios, es decir, se basa en la apropiación de esas obras que proponen "mundos posibles" que "dan sentido a la experiencia", de acuerdo con la expresión de Jerome Bruner (2010). En consecuencia, parece oportuno que los estudios sobre lectura y hábitos lectores tengan en cuenta la especificidad de la literatura, que atiendan a las características y convenciones de las obras literarias.

Nuestro punto de partida es que la lectura literaria como tal cuenta con escasa presencia en las diferentes etapas educativas. Así, la formación literaria en la Enseñanza Secundaria y en Bachillerato se sustenta por lo general en nociones históricas, estilísticas o estéticas más que en la lectura, comentario e interpretación de los textos (Latorre, 2007; Moreira, 2012). Y ello tal vez porque la formación del lector adolece de falta de fundamentación teórica aplicable en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, algunas teorías no muy conocidas en torno a la lectura literaria pueden contribuir de manera apreciable a la formación de lectores.

Desde mediados del siglo XX cuando menos, estudiosos y ensayistas se han ocupado de la lectura literaria desde la perspectiva que aquí nos interesa: la disposición del receptor ante el texto, sus expectativas y gustos y, en definitiva, su capacidad para captar el sentido último de las obras. De acuerdo con las aportaciones revisadas, cabría distinguir dos grandes paradigmas en la apropiación de los textos literarios: el que es propio de un lector que atiende exclusivamente a los contenidos, a

los hechos que se cuentan; y el que es característico de aquel otro que se interesa también por los aspectos formales y pragmáticos que intervienen en la comunicación literaria. La primera modalidad es propia de un lector que podríamos calificar de *ingenuo*, un receptor que entiende el discurso literario bajo los parámetros de verdad o falsedad y que considera la literatura como una continuación natural de la vida. La segunda manera es característica de un lector iniciado, crítico, *profesional* o competente, ya que con todos estos calificativos se alude a este tipo de receptor que describimos ahora. Esta segunda forma de lectura conlleva una percepción más matizada de los textos, por ello resulta aconsejable que en el ámbito educativo se cuente con marcos conceptuales y con estrategias didácticas que faciliten el acceso del lector en formación a este nivel de lectura.

Desde estas premisas analizaremos los informes de algo más de cincuenta estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria en torno a sus actitudes ante la lectura literaria. A partir de los datos extraídos apuntamos diversas propuestas de carácter didáctico que se desprenden de las reflexiones de los informantes y que pueden contribuir, a nuestro juicio, a reforzar la formación del lector de textos literarios en los diferentes niveles educativos.

## 1. Marco teórico: Modos de apropiación de los textos

A tenor de los comentarios de sus propios estudiantes universitarios ante los libros, C. S. Lewis distinguía en *La experiencia de leer*, un ensayo de 1961, dos grandes modos de lectura, el del "mal lector" y el del "buen lector", categorías que en su estudio venían a coincidir respectivamente con la manera de leer de la "mayoría" y la de la "minoría". Para Lewis (2008: 10), la aproximación a la lectura de la "mayoría" es "una manera de pasar el tiempo", por lo que la abandona fácilmente cuando encuentra otra alternativa de ocio o entretenimiento: "En cambio, las personas con sensibilidad literaria siempre están buscando tiempo y silencio para entregarse a la lectura, y concentran en ella toda su atención". Para estos lectores, según escribía Lewis (2008: 10):

[...] la primera lectura de una obra literaria suele ser una experiencia tan trascendental que solo admite comparación con las experiencias del amor, la religión o el duelo. Su conciencia sufre un cambio muy profundo. Ya no son los mismos. En cambio, los otros lectores no parecen experimentar nada semejante.

Lo más característico de la aproximación del gran público a una obra de arte es que no "recibe" el producto sino que lo "usa" en beneficio propio con el fin de alimentar sus intereses o fantasías (Lewis, 2008: 14-15). El arte no transforma la conciencia del receptor sino que este lo acomoda a su sistema de referencias. El encuentro con el arte en estos casos no conlleva salir de uno mismo, no supone sobrepasar los límites de la propia identidad. En opinión de Lewis (2008), al "mal lector" no le interesa el componente formal, busca únicamente la sucesión de los acontecimientos y, en última instancia, la estimulación emocional que pueda producirle. Este modo de recepción de la literatura resulta común a cualquier persona en su juventud, pero con el tiempo se puede transitar desde los parámetros característicos de la mayoría a los de la minoría, aunque para ello el ensayista no proponga otro procedimiento que la lectura frecuente de buena literatura.

Por otra parte, disfrutar con el argumento es propio también del buen lector, pero este atiende además a elementos estéticos, lo que le permite reconocer y disfrutar el "valor literario" de las obras.

En opinión de Lewis (2008: 140), el "valor literario" es la aportación específica de la literatura, esto es, un placer que transforma al lector en la medida en que modifica y amplía sus experiencias, que le permite ponerse en el lugar de los otros sin dejar de ser él mismo y que le anima a seguir leyendo. El ensayista observaba, por último, un "defecto de lectura" en que incurren buenos y malos lectores, los primeros ocasionalmente, los segundos de forma habitual, y es la "confusión entre vida y arte; incluso una incapacidad para reconocer la existencia del arte":

Este tipo de lectores aprecia a los novelistas y a los dramaturgos como si su función fuese esencialmente idéntica a la que se atribuía a los teólogos y a los filósofos, y no prestan atención a las cualidades creativas de sus obras. Los reverencian como maestros pero son incapaces de valorarlos como artistas (Lewis, 2008: 77).

Años después, Umberto Eco distinguía también dos grandes modos de lectura literaria. A su juicio, cualquier pieza literaria (y en particular las narrativas) encierra dos niveles de lectura o, lo que es lo mismo, establece dos tipos de lector modelo, un lector semántico o de primer nivel y un lector semiótico o estético, de segundo nivel:

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 de segundo nivel cómo se relata lo que sucede (Eco, 2002: 233-234).

Como vemos, la distinción de Eco coincide en lo fundamental con las consideraciones de C. S. Lewis. No obstante, Eco aprecia componentes pragmáticos y no solo estilísticos o formales en la disposición del lector de segundo nivel, de manera que este lector percibe el lugar que el autor modelo le reserva y quiere entender los recursos de que se sirve para ello. No olvidemos que el relato no sólo enuncia un tipo de lector sino que además contribuye a crearlo en la medida en que aporta instrucciones sobre el proceso de lectura:

[E]s en este segundo nivel de lectura crítica donde se decide si el texto tiene dos o más sentidos, si vale la pena ir en busca del sentido alegórico, si la fábula narra también acerca del lector, y si estos sentidos distintos se vinculan en un conjunto sólido y armónico o pueden fluctuar independientes (Eco, 2002: 235).

Solo el lector de segundo nivel se pregunta por el sentido final que cabe atribuir a una obra, por los procedimientos de que se sirve el autor modelo para desencadenar la emoción y para provocar, en general, los efectos de la lectura: "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" (Eco, 1995: 25).

Desde un enfoque sociológico, Bernard Lahire (2004: 181-184) identificaba asimismo dos grandes disposiciones en los lectores de textos literarios, una "estética" y otra "ético-práctica":

La disposición estética supone que la forma artística (el estilo, la manera, la representación) se privilegia con respecto al contenido o a su función; de esta manera se opone a la disposición ético-práctica que rechaza la disociación forma/función, forma/contenido, modo de representación/modo representado, etc.

Añade Lahire que la mayor parte de los lectores trasladan directamente al ámbito de la vida el mundo de las novelas, de los cuentos o de las obras de teatro, sin atender a los componentes formales o de estilo. Y observaba, a tenor de sus trabajos de campo, que tanto los lectores iniciados como los menos avezados desarrollan modos de lectura muy semejantes:

Estos lectores hacen lo mismo que los de extracción popular: se sumergen en las situaciones, se identifican con los personajes, los aman o los odian, anticipan lo que puede pasar o imaginan lo que ellos harían, aprueban o desaprueban la moraleja de la historia, se emocionan, ríen o lloran leyendo novelas...(Lahire, 2004: 183).

Ciertamente, los lectores más expertos incluyen en sus juicios observaciones de orden estilístico o formal, pero no son estos aspectos los que consideran más atractivos o determinantes. Piensa Lahire (2004: 185) que la lectura "estrictamente estética" corresponde a "lectores profesionales", es decir, críticos, profesores, escritores, periodistas culturales, etc. En cambio, entre los lectores "profanos", sean expertos o poco iniciados, los modos de apropiación de los textos son muy semejantes:

Para todos la novela (más raramente el teatro) proporciona situaciones-tipo, papeles a desempeñar, sucesiones viables de acción, esquemas de acción, de percepción, de evaluación, de apreciación, etc. Puede ser leída como un manual o una guía de conducta (...) También puede suceder que la novela desempeñe un papel reparador, terapéutico con respecto a los dramas de la vida [...].

Con todo, las principales diferencias que percibe Lahire entre unos lectores y otros radican en última instancia en las experiencias de cada cual, ya que los lectores tienden a seleccionar las historias de acuerdo con el grado de contagio que puedan tener en sus vidas, si bien, al mismo tiempo no aceptan bien situaciones demasiado semejantes a las propias: "la emoción literaria se produce en la confluencia de lo próximo y lo alejado, de lo mismo y de lo otro, de lo parecido y de lo diferente" (Lahire, 2004: 186-187).

Más recientemente, Pérez Tornero y Pilar Sanagustín (2011) establecían ocho escalas distintas entre lo que denominan "lectura superficial" y "lectura profunda", y caracterizan cada uno de los estadios con sus rasgos más propios. De este modo, los autores distinguen un proceso de aprendizaje entre una "lectura signíca simple", el nivel más elemental de lectura, y la "lectura pragmática", el grado más elaborado de comprensión e interpretación lectora. En el primer caso, el lector percibe básicamente el valor denotativo de los signos, desde un conocimiento lingüístico que se podría denominar de "diccionario". En los estadios sucesivos el lector capta progresivamente las estructuras del texto, es capaz de relacionarlo con su contexto, compararlo con otras obras, atribuir a los signos valores connotativos desde su personal "enciclopedia" cultural y relacionar el texto con "sus propios sistemas de acción" (Tornero y Sanagustín, 2011: 19-20).

Como vemos, en este último caso los autores no se refieren únicamente a textos literarios aunque tampoco los excluyen. Si comparamos esta propuesta con las expuestas arriba comprobaremos que, de acuerdo con Lewis, Eco o Lahire, el lector iniciado es capaz de percibir componentes de orden estilístico, formal o pragmático, mientras que para Pérez Tornero y Sanagustín, el lector que avanza hacia la lectura comprensiva o profunda percibe el valor connotativo de los signos y en última instancia el sentido pragmático y contextual de la obra hasta incorporar su significado a la propia vida. Los planteamientos, por lo tanto, no resultan contrapuestos sino complementarios.

## 2. Metodología y participantes

Los propósitos de nuestro trabajo son indagar en las actitudes de lectores universitarios ante los textos literarios, descubrir algunas razones por las que los jóvenes que han superado las etapas formativas no universitarias siguen leyendo, conocer mejor qué les inclina hacia un tipo de libros u otro y percibir, en lo posible, su nivel de competencia literaria, es decir, su capacidad para aprehender y disfrutar lo que la literatura puede ofrecerles de modo más específico. En consecuencia con ello, hemos optado por un diseño cualitativo para el estudio. Solicitamos a nuestros informantes reflexiones personales a partir de una serie de enunciados abiertos, con los que pretendíamos orientar y favorecer un elevado grado de introspección.

En principio, se pedía a cada participante que hablara de su propia percepción como lector en relación con su entorno familiar y educativo. Se le preguntaba después por la cantidad de libros leídos en los dos últimos años para que eligiera entre posibles respuestas (desde ninguno hasta más de diez). Se solicitaban los títulos de los libros leídos voluntariamente durante este tiempo y también los de aquellos otros que más hubieran marcado al informante a lo largo de toda su trayectoria. Por último, se requería de los participantes que describieran con ejemplos concretos sus expectativas y gustos ante los libros, así como su propensión a identificarse con unas obras u otras.

Los enunciados propuestos fueron revisados y corregidos previamente por dos expertos y para su formulación se tuvieron en cuenta estudios anteriores, afines al nuestro en el planteamiento. El grupo de participantes fue seleccionado de manera intencionada. Se buscó un grupo de estudiantes universitarios de Magisterio de Educación Primaria (28 estudiantes) y otro equivalente en número de Magisterio de Educación Infantil (26), ambos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Los grupos estaban constituidos por estudiantes de segundo y de tercer curso por considerar que de este modo tendrían reciente su formación no universitaria, a la vez que había transcurrido un tiempo suficiente para desarrollar una cierta trayectoria de lectura voluntaria tras el periodo académico anterior. Los informes fueron solicitados al final de dos sesiones de discusión en gran grupo en torno a la lectura literaria en general y a las lecturas libres de los participantes en particular. En las sesiones se informó del carácter de la investigación y, con el objeto de no condicionar en lo posible las respuestas, se trató de legitimar cualquiera de las diferentes actitudes ante la lectura, incluida la opción de no leer. Tras la revisión de los documentos, se mantuvo en algunos casos entrevistas personales con los participantes con el objeto de completar o matizar la información recibida.

Evidentemente, nuestro trabajo ha de enmarcarse en el contexto de otras investigaciones recientes en torno a la lectura de adolescentes y jóvenes, ya sea desde un enfoque cuantitativo (Reynolds, 2005; Larrañaga y Yubero, 2005; Grupo Lazarillo, 2006; Molina, 2006; Latorre, 2007; Colomer y Manresa, 2008; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Granado, 2009; Larrañaga y Yubero, 2010; Clark,

Woodley y Lewis, 2011; Clark, 2013; Granado y Puig, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015; Larrañaga y Yubero, 2015, Neira Piñeiro, 2016) o cualitativo (Pascual, 2007; Díaz, 2008; Munita, 2013; Colomer y Munita, 2013; Sanjuán, 2013; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014; Calvo, 2015). Como bien se sabe, los estudios sobre lectura se prodigan de manera notable en los últimos años desde perspectivas bien diferentes (estudios de enfoque psicológico, sociológico, antropológico, desde la óptica de la educación literaria, la comunicación, la filología, la historia...). Nuestro estudio se adscribe al campo de la educación literaria. Y lo que puede otorgarle cierta singularidad es la combinación de los parámetros que delimitan la investigación: la disposición intelectual y afectiva de jóvenes universitarios hacia la lectura voluntaria en relación con su competencia literaria y con el corpus de obras elegidas.

### 3. Análisis de los resultados

Con el objeto de contextualizar la información recibida, señalaremos que más de la mitad de los informantes (30) contaban con 19 o 20 años en el momento (septiembre y octubre de 2015) en que se les solicita su participación, cinco tenían 18 años y seis más de 25. La variable de sexo no se considera relevante en este caso, si bien hay que decir que cerca del 68% de los participantes eran mujeres.

De entrada, parece significativo señalar que en todos los casos los títulos que los informantes recuerdan haber leído voluntariamente han de calificarse de *best-sellers*, de acuerdo con los rasgos dominantes que se atribuyen a este tipo de obras en el ámbito de los estudios literarios: títulos en los que la dimensión comercial adquiere particular relevancia, libros que suelen ser objeto de costosas promociones publicitarias que destacan el elevado número de ejemplares vendidos, las sucesivas reediciones, la traslación de la historia a la televisión o el cine, etc. (López de Abiada, 1997). No todos los autores están de acuerdo en que sea posible caracterizar el *best-seller* de manera inmanente, es decir, atendiendo a sus rasgos propiamente literarios o estéticos, pero parece claro que el hecho de que una obra sea ideada para llegar a un público lo más amplio posible conlleva un proceso de acomodación a los gustos dominantes en un determinado periodo.

Las obras que han leído nuestros informantes de manera voluntaria a lo largo de los dos últimos años son *Las cincuenta sombras de Grey* de E. L. James, la saga *Millenium* de Stieg Larsson, distintas novelas de Ken Follet, Stephen King o Federico Moccia, *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne, la saga *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, *Gente que viene y bah* de Laura Norton, *Palmeras en la nieve* de Luz Gabás, *La catedral del mar* de Ildelfonso Falcones, la trilogía de Suzanne Collins *Los juegos del hambre*, *El código Da Vinci* de Dan Brown, etc. Cabe señalar, por lo tanto, que entre las obras leídas de manera voluntaria no se menciona ninguna que se pueda adscribir al canon propiamente académico.

En cambio, los libros que más han marcado a los informantes a lo largo de su trayectoria son *El diario de Ana Frank*, *El niño con el pijama de rayas*, *Rebeldes* de Susan E. Hinton, *El príncipe de la niebla* y *Marina* de Carlos Ruiz Zafón, *Campos de fresas* de Sierra i Fabra, *La catedral* de César Mallorqui, etc. En este sentido, también se recuerdan las series de *Harry Potter*, *Manolito Gafotas*, *Kika Superbruja* o *Gerónimo Stilton*, o se citan títulos como *El principito* de Saint-Exupéry, *La metamorfosis* de Kafka, *El tragaluz* de Buero Vallejo, *Los cachorros* de Vargas Llosa, *Los santos inocentes* de Delibes y *Cien años de soledad* de García Márquez, es decir, lecturas recomendadas en el ámbito escolar.

Hay, por lo tanto, una apreciable diferencia entre el corpus que leen libremente y aquel otro que recuerdan con mayor viveza. El primero entra de lleno, como decimos, en el campo del *best-seller*, es decir, en el de la literatura comercial en el sentido de que viene promovida básicamente desde la

dinámica del mercado editorial. Sin embargo, entre el corpus de libros que han dejado una huella más perdurable en nuestros informantes, apenas hallamos *best-sellers* para adultos, aunque sí superventas para niños y adolescentes junto a otras obras de literatura infantil y juvenil y varias pertenecientes al ámbito puramente académico (títulos de Buero Vallejo, Kafka, Delibes, Vargas Llosa, García Márquez, etc.), a las que sin duda los estudiantes han accedido gracias a su formación académica. Sin embargo, esta última circunstancia no conduce, como vemos, a que estos jóvenes universitarios perduren como lectores de canon académico cuando eligen libremente sus lecturas.

Y ello se debe, hemos de pensar, a que, como apuntaba Teresa Colomer (2009: 53), "los adolescentes tienen una conciencia muy clara de la existencia de libros infantiles frente a otros que no lo son, pero, en cambio, no hacen ninguna diferencia de uso o valoración entre obras canónicas y libros comerciales". Sin duda, la formación literaria de los informantes en la Educación Secundaria y el Bachillerato no les ha proporcionado criterios suficientes para discriminar entre unas lecturas y otras. En las entrevistas personales a los estudiantes hemos comprobado que desconocen por completo los sistemas habituales de difusión del hecho literario (revistas académicas o divulgativas, suplementos literarios de los periódicos...), de manera que al perder el acompañamiento escolar quedan a disposición de las estrategias publicitarias características de los superventas: títulos llevados al cine, adaptados a series televisivas, promocionados en redes sociales, etc., pero que rara vez se caracterizan por su innovación artística o por la profundidad en el tratamiento de los temas (Vargas Llosa, 2013: 33-59).

Nuestros informantes esperan de los libros entretenimiento de manera casi unánime, lo que algunos expresan como "diversión", otros como sentirse "atrapado" por la historia, de manera que el argumento o la trama es con diferencia el aspecto que más les interesa: "Una historia que me enganche, que me tenga tan en vilo que tenga que terminarlo en una semana" (Informante 45); "lo que espero de un libro es el final, que acabe como yo me imagino mientras lo estoy leyendo" (I 41); "lo que suelo esperar de un libro es sobre todo entretenimiento, que no sea aburrido, que haya algo de intriga o que se relacione con nuestra vida, que sea algo que tú también has vivido (típicos libros de adolescentes: amor, amigas...)" (I 35), "poder divertirme cuando leo y que no me cueste seguir leyendo" (I 5). De esta serie de testimonios cabe pensar que los informantes aprecian la fluidez de la lectura y la cercanía de las historias.

Son varios los informantes que además solicitan "enseñanzas" de las obras leídas, esto es, motivos para la reflexión, lecciones sobre la vida, etc., aunque por lo general de manera subsidiaria frente al objetivo principal, que es, como decimos, el entretenimiento o la diversión: "que me aporte entretenimiento, enriquecer mi vocabulario y en algunos libros aprender nuevos conocimientos" (I 44); "que me entretengan, que me enganchen y que me enseñen" (I 1); "que tenga una buena trama y un buen final y, si puede, que me enseñe algo nuevo" (I 6). La identificación con los personajes o con la historia es también un motivo frecuente para la lectura: "Que me adentre desde el principio en su historia" (I 17); "que me emocione y que me inserte en la historia para reír, para sufrir, que me haga sentir participe" (I 34); "que me absorba por completo y que me haga participe de la historia, sumergiéndome en ella" (I 20); "que consiga hacerme sentir como los personajes, es decir, que consiga hacerme vivir la historia" (I 40).

Llama la atención que varias informantes, todas ellas mujeres, coinciden en inclinarse por obras que traten del amor pero que a la vez ofrezcan ciertas dosis de realismo: así, la estudiante que, tras confesar que le gustan los libros sobre "el amor prohibido y situaciones complicadas", pide "que sea realista con ese punto de imposible (...)" (I 26); otra señala que de las novelas de Federico Moccia que ha leído le ha gustado sobre todo "el tema, el amor y todo lo que conlleva amar a una persona

tan diferente a ti", para matizar enseguida que espera que los libros "sean interesantes y narren historias realistas" (I 27); otra informante solicita que "traten de temas cotidianos como amor, desamor, drogas..." (I 31); en otro caso, una informante pide que un libro "se relacione con nuestra vida, que sea algo que tú también has vivido (típicos libros de adolescentes: amor, amigas...)" (I 35); otras prefieren "mujer protagonista" (I 47) o "que sea una historia narrada en primera persona porque me adentro más en el libro" (I 37), etc. Cabe deducir, pues, que en todos estos casos se buscan referencias verosímiles en asuntos de relevancia para la propia vida, es decir, se esperan modelos de conducta.

Ciertamente, las respuestas varían poco entre los lectores ocasionales y los más asiduos: el entretenimiento, la extracción de enseñanzas o la identificación con la historia y los personajes son las razones más invocadas a la hora de ponerse a leer. No obstante, cabe entresacar algunas respuestas más elaboradas que se corresponden, por otra parte, con quienes leen más frecuentemente. Varios informantes inciden en la posibilidad de que la lectura amplíe su visión de la realidad: "Me gusta que el libro me enseñe diversas perspectivas y me abra la mente cuanto más mejor" (I 48); "que te haga pensar y sobre todo volar" (I 50); otra estudiante recuerda que al leer disfruta "de las experiencias de otras vidas, mundos y visiones..." (I 14).

También entre los lectores más asiduos encontramos las únicas alusiones a los aspectos formales de las obras: "lo que más me ha gustado en todos ellos ha sido la forma en la que el escritor o escritora narra la historia" (I 40); "me gusta la redacción y la valoro mucho. Por ello, cuando comienzo a leer un libro, me fijo mucho en esto y, si no está bien redactado, le quita mucho atractivo para mí" (I 48); otra informante destaca "la forma de transmitir la historia, la cercanía de los personajes y las lecciones que me enseñaron" (I 16). Del mismo modo, un informante que confiesa haber leído de manera voluntaria más de diez libros en los dos últimos años es el único que manifiesta exigencias sobre el sentido general de los libros: "que sea una historia profunda con unos personajes trabajados y que tenga un trasfondo interesante" (I 49).

#### 4. Discusión de los datos y conclusiones

Resulta evidente que los estudiantes encuestados leen en busca de entretenimiento o diversión, por ello es el argumento, la sucesión de los acontecimientos, lo que les interesa de manera prioritaria. De acuerdo con los autores que hemos seguido, emocionarse y disfrutar con la historia es propio tanto de los buenos como de los malos lectores (si atendemos a la distinción de Lewis), tanto del lector de primer nivel como del lector de segundo nivel (si seguimos la terminología de Eco). Sin embargo, en el caso de nuestros informantes comprobamos que la búsqueda de entretenimiento se concreta en la lectura de *best-sellers* y en momentos de lectura muy ocasionales: solo 6 de los 54 alumnos confiesan haber leído más de diez libros de manera voluntaria en los dos últimos años, 14 dicen haber leído entre cinco y diez, los demás, menos de cinco. Por lo tanto, si seguimos a Yubero y Larrañaga (2015), solo 6 podrían ser considerados lectores habituales, los restantes habrían de ser catalogados como lectores ocasionales o no lectores.

En consecuencia, parece evidente que nuestros informantes no forman parte de ese sector minoritario de lectores que, en palabras de C. S. Lewis (2008: 10), necesita de la lectura habitualmente porque de lo contrario "se sienten empobrecidos". Hay que pensar, de acuerdo con Lewis, que no han descubierto hasta el momento el "valor" específico de la literatura, ese placer que, a su juicio, solo proporcionan los buenos textos, que impulsa a seguir leyendo y que se concreta en la ampliación de la experiencia del lector sin dejar de ser él mismo (Lewis, 2008: 140):

La experiencia literaria cura la herida de la individualidad sin socavar sus privilegios. Hay emociones colectivas que también curan esa herida, pero destruyen los privilegios. En ellas nuestra identidad personal se funde con la de los demás y retrocedemos hasta el nivel de la sub-individualidad. En cambio, cuando leo gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo.

La lectura entendida como mero entretenimiento puede ser fácilmente sustituible por otros modos de ocio, que además requieren menos esfuerzo intelectual: series televisivas, videojuegos, redes sociales... El entretenimiento es necesario para sellar el pacto de ficción entre el texto y el lector, pero no parece suficiente para que la lectura se convierta en ocupación habitual y significativa para la propia vida. Hemos de pensar que la lectura asidua supone haber descubierto en los textos literarios especificidades que difícilmente pueden ofrecer otros recursos.

Como hemos visto, varios informantes además de reclamar diversión esperan identificarse con la historia y los personajes o extraer enseñanzas para su vida. Fomentar desde las aulas estas expectativas resulta adecuado para transformar la lectura literaria en una ocupación de calado, en tarea intelectual capaz de transformar el bagaje anímico del lector. Claro está que en estos casos no se ha de considerar una obra como discurso moral inapelable, sino que se habrá de entender como una forma de mirar la realidad.

En este sentido, ser consciente de las convenciones literarias otorga autonomía al lector. Avanzar por este camino supone fomentar la iniciativa a la hora de entablar un diálogo con el texto; significa, en definitiva, intuir el lugar que el texto le atribuye al lector. Decíamos antes que únicamente en 4 casos de los 54 revisados se llamaba la atención sobre aspectos formales. Y solo uno de los informantes atisbaba la importancia de las condiciones pragmáticas de las obras. Nos referimos al estudiante que solicitaba "profundidad" a los textos y un sentido general de la obra de cierta complejidad: "que sea una historia profunda con unos personajes trabajados y que tenga un trasfondo interesante" (I 49). Solo este lector podría ser considerado, pues, de "segundo nivel", de acuerdo con la distinción de Eco (2002: 234): alguien que "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".

A juicio de Bernard Lahire (2004: 183-185), atender a los aspectos formales o de estilo está reservado a lectores "profesionales"; los demás, que denomina "profanos", sean iniciados o poco expertos, se ocupan prioritariamente de los contenidos (pp. 183-185). El lector poco iniciado tiende a percibir la obra como verdad o mentira, sin atender a su contexto de enunciación y sin que su marco cultural o histórico suponga un elemento de reflexión sobre el proceso comunicativo. Sin embargo, parece evidente que entre los lectores no profesionales se establecen también diferencias notables a la hora de percibir la obra literaria como artificio. Por lo mismo, conviene guiar a los lectores en formación hacia la consideración de la obra como construcción artística. Ello contribuirá a convertir al lector en un receptor activo, más consciente de su tarea interpretativa. En consecuencia, conviene llamar la atención de los lectores en formación, en la medida pertinente en cada caso, sobre las convenciones literarias, el contexto de emisión y lo que puede significar la literatura como producto no solo artístico sino también comercial en una determinada sociedad. En definitiva, el lector en formación ha de conocer procedimientos eficaces para la apropiación de los textos, lo que implica un cierto dominio del sistema literario (Díaz, 2008; Munita, 2013; Taberner, 2013).

Por otra parte, según Lahire (2004), los lectores no eligen en función de la supuesta calidad de las obras sino de su posible complicidad intelectual, moral o emocional. No obstante, como ya hemos

visto, al mismo tiempo no aceptan de buen grado situaciones muy semejantes a las propias. Algo que queda bien expresado por una de nuestras informantes cuando celebra que uno de los libros leídos trate sobre "el amor prohibido", pero que a la vez "sea realista con ese punto de imposible (...)" (I 26). En cualquier caso, y aceptando la perspectiva de Lahire, parece evidente que el lector en formación debe ser conducido hacia obras de progresiva complejidad en el planteamiento de los conflictos, de manera acorde con su maduración afectiva e intelectual.

Con todo, y a modo de recapitulación, parece irrenunciable que el entretenimiento o la diversión ha de situarse en la base del pacto literario con el lector adolescente o joven. Sin embargo, también es recomendable despertar otras expectativas ante los libros: así, será conveniente hacer notar que la literatura ofrece modelos de actuación complejos, ricos en matices, más elaborados por lo general que los de otras modalidades de la ficción.

A la hora de seleccionar los textos se ha de tener en cuenta que los lectores persiguen verse implicados en la trama, identificarse con los personajes, pero también sumergirse en situaciones no demasiado familiares, que amplíen su entorno vital, como ya apuntaban Colomer y Manresa (2008). Si desde la diversión y el entretenimiento hemos de avanzar hacia otras exigencias, también parece oportuno que desde lo más reconocible y próximo nos adentremos en lo que la obra ofrece de más lejano o distante. En definitiva, se trata de evitar dos riesgos contrapuestos que observaba Teresa Colomer (2009: 44): por una parte, que la legitimidad lectora buscada en la escuela anule el sentido y el placer que pueden proporcionar los textos a un lector en formación, y por otra, que la facilidad de algunas lecturas provoque que el receptor se instale "en géneros que ofrecen este mismo nivel de facilidad", porque "leer textos fáciles permite seguir leyendo textos fáciles, pero no implica necesariamente el progreso hacia lecturas más elaboradas".

Se trata, en suma, de ir descubriendo ante los lectores en formación la especificidad de la literatura de acuerdo con sus expectativas y su personal proceso de maduración, recalcar aquello que los textos literarios pueden aportarles, si no en exclusiva, sí de manera sobresaliente, ya sea en el plano intelectual, afectivo o moral, de modo que perciban en la lectura no solo una fuente de entretenimiento sino una manera de ampliar su mundo personal, de insertarse en las tradiciones culturales que han abordado los grandes conflictos del ser humano.

Y dado que al poco de abandonar la enseñanza no universitaria los jóvenes optan frecuentemente por *best-sellers* cuando se deciden a leer por su propia iniciativa, convendría incorporar al corpus de lectura de las aulas alguna de estas obras, con el objeto de que pudiera ser analizada, comentada y contrastada con otros títulos (Mínguez-López, 2015). Evidentemente, no se trata de "escolarizar" estas obras, una tentación que Ana M<sup>a</sup> Margallo (2009: 224) recomienda evitar, sino de "hacer visibles estas lecturas, identificar su presencia y comprender sus mecanismos de atracción", según aconseja la misma autora. Se trata de proporcionar a los alumnos argumentos que les ayuden a distinguir la literatura comercial de la canónica, y ello no solo por la menor o mayor elaboración estética que ofrecen unos textos y otros, sino también por los diferentes modelos de actuación y de reflexión que proponen (Olid, 2009; Torrego, 2014). Téngase en cuenta, además, que como señalan Colomer y Munita (2013: 41):

[...] cada corpus exige unas determinadas competencias de lectura que también ayuda a crear, de manera que el *best-seller*, como género único o mayoritario al cual acceden los estudiantes, los encasilla en un tipo de lectura definida por el vertiginoso ritmo de los acontecimientos, la sensación inicial de engancho y el rápido consumo de una gran cantidad de páginas, elementos a los que aluden repetidamente como elementos positivos cuando describen sus lecturas.

Si se analiza el atractivo que el *best-seller* tiene para el lector joven se pueden extraer algunas recomendaciones trasladables a la formación literaria en el ámbito académico. Así, Colomer y Manresa (2008) insisten en la socialización que supone la lectura de obras recomendadas por el grupo de iguales. Margallo (2009) subraya que estas lecturas refrendadas y difundidas colectivamente aportan al lector adolescente la idea de que accede finalmente a la sociedad adulta.

Parece evidente, por otra parte, que en el ámbito escolar se aborda con frecuencia la lectura literaria como acción individual. No faltan, sin embargo, recomendaciones antiguas que insisten en el refuerzo que puede significar para un lector poco iniciado hablar de libros, compartir obras, comentarlas en grupo (Colomer y Manresa, 2008). Tras un amplio estudio comparativo sobre hábitos de lectura de niños y jóvenes en varios países, Kimberly Reynolds (2005: 105) subrayaba sobre todo una recomendación didáctica con la que concluimos: "Y quizás, lo más importante de todo sea no enfatizar la lectura independiente de forma que excluya la lectura compartida".

Somos conscientes, por último, de que nuestro estudio tiene sentido de diagnóstico más que de constatación, con lo que viene a ratificar algunas conclusiones de otras investigaciones. Conveniría, y es nuestro propósito, avanzar en el estudio de las actitudes de los jóvenes hacia las lecturas voluntarias y tratar de que las aportaciones de estudios e investigaciones actuales se incorporen progresivamente al modelo de educación literaria vigente hoy en las aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CALVO, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CLARK, CH. (2013). *Children and Young People's Reading in 2012*. London: National Literacy Trust.
- CLARK, CH., WOODLEY, J. and LEWIS, F. (2011). *The Gift of Reading in 2011. Children and Young People's access to Books and Attitudes towards Reading*. London: National Literacy Trust.
- COLOMER, T. y MANRESA, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. En Camps, A. y Milian M. (Coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 119-130). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- ECO, U. (1995). *El superhombre de masas*. Barcelona: Lumen, (1ª edic., 1978).
- ECO, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial. En Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- DUEÑAS, J. D.; TABERNERO, R.; CALVO, V. y CONSEJO, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectu-*

- ra, 11, 21-43. Consultada el 30 de marzo de 2017, <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>.
- GRANADO ALONSO, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Proyecto financiado por Pacto Andaluz por el Libro. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3\\_Estudio\\_Futuros\\_maestros\\_y\\_maestras\\_ante\\_la\\_educacion\\_lectora.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf).
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 93-112. Consultada el 30 de marzo de 2017, <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>.
- LAHIRE, B. (2004). Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria. En Lahire, B. (coord.). *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 179-197). Barcelona: Gedisa Editorial.
- LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. y CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI-SM.
- LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 14, 18-27. Consultada el 30 de marzo de 2017, <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/104>.
- LATORRE, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 3, 55-76. Consultada el 30 de marzo de 2017 [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/View/ocnos\\_2007.3.04](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/View/ocnos_2007.3.04).
- LEWIS, C. S. (2008). *La experiencia de leer: Un ejercicio de crítica experimental*. Barcelona: Alba, (1ª edic. 1961).
- LÓPEZ DE ABIADA J. M. (1997). Entre el ocio y el negocio. Para una pragmática del *best-seller*. En López de Abiada, J. M. y Peñate Rivero, J. (Eds.). *Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en las teorías y prácticas del best-seller*, (pp. 15-52). Madrid: Editorial Verbum.
- MARGALLO, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los 'bestsellers'. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.
- MÍNGEZ-LÓPEZ, X. (2015). Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 13, 109-126.
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 103-120.
- MOREIRO, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la escuela secundaria*. Berriozar (Navarra): Cénlit Ediciones.
- MUNITA, F. (2012). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-88. Consultada el 30 de marzo de 2017, [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2013.09.04](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04)
- NEIRA PIÑEIRO, M. R. (2016). Preferencias lectoras en 6º de Primaria: Una investigación con escolares asturianos. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 14, 123-140.
- OLID, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva 'chik-lit' para adolescentes. En Colomer, T. (coord.). *Lec-*

- turas adolescentes* (pp. 169-184). Barcelona: Graó.
- PASCUAL, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En Cerrillo, P. C.; Cañamares, C. y Sánchez, C. (Coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421-428). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ TORNERO, J. M. y SANAGUSTÍN VIU, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, 34, 17-27.
- REYNOLDS, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 87-107.
- SANJUÁN, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- TABERNERO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-55.
- TORREGO, A. (2014). 'No soy un hombre para ti'. Estereotipos de género en los *best-sellers* juveniles. *Lenguaje y Textos*, 40, 137-143.
- VARGAS LLOSA, M. (2013). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Santillana.
- YUBERO S. y LARRAÑAGA, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20. Consultada el 30 de marzo de 2017, [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2010.06.01](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.01)
- \_\_\_\_\_. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, 717-723.