

El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria The adolescent as a reader of literary texts: literary reading habits in Secondary Education

Paula Rivera-Jurado

Universidad de Cádiz (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

Manuel-Francisco Romero-Oliva

Universidad de Cádiz (España)

<https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Fecha de recepción:

21/03/2020

Fecha de aceptación:

20/09/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Hábitos de lectura; intereses de lectura; canon literario escolar; literatura juvenil; Educación Secundaria.

Keywords:

Reading Habits; Reading Interests; Literary School Readings; Adolescent Literature; Secondary Education.

Correspondencia:

paula.rivera@uca.es

Resumen

Este estudio pretende conocer los títulos que se incluyen en los hábitos de lectura de los estudiantes de 4º de ESO y averiguar qué clásicos de la literatura infantil y juvenil universal conocen para analizar, finalmente, qué relación existe entre estos datos y la naturaleza de los distintos centros educativos de procedencia. Se ha seleccionado una muestra representativa de 647 alumnos, con valoración muestral $d=0.05$, que respondieron a un cuestionario para determinar los distintos perfiles lectores. Los resultados indican cuatro grupos lectores: no lectores, lectores accidentales, medios y habituales. Se comprueba de manera significativa que alumnos categorizados como no lectores y lectores accidentales de obras académicas concentran el mismo número de lecturas por placer que lectores habituales. Se demuestra que existe una base común de lecturas a todos los jóvenes que son títulos con gran calado en el mercado editorial. Se verifica que la mayoría de los centros concentran una población lectora accidental. Los resultados de la investigación ofrecen argumentos para defender la necesidad de itinerarios formativos donde se incluyan títulos del interés del alumnado junto con obras canónicas para una educación literaria.

Abstract

This study aims to find out which titles are included in the reading habits of students in the 4th year of ESO and to find out which classics of universal children's and young people's literature they know in order to analyse, finally, what relationship exists between this data and the nature of the different educational centres of origin. A representative sample of 647 secondary education students was selected, with sample valuation $d = 0.05$, who answered a questionnaire about their reader profile. The results show four reader groups: nonreaders, accidental, middle and frequent readers. Significant results are found: students categorized as nonreaders and accidental readers of universal literary works show the same number of readings for pleasure as frequent readers. From the results of the research, the creation of formative routes is defended, including titles of student's interest along with classical pieces of work for a literary education.

Rivera-Jurado, P., & Romero-Oliva, M.-F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19 (3), 7-18.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313

Introducción

Partamos de una premisa: conseguir que la literatura más consumida se visibilice en el canon de lecturas para la escuela es una de las tareas para una formación literaria acorde al lector actual. La apertura y renovación del canon literario escolar (Ballester, 2007; Mendoza, 2008; Cerrillo, 2012, 2013; Bermúdez y Núñez, 2012) debe iniciarse por sacar a la luz las lecturas vernáculas del adolescente, pues de esta forma se arbitrarán travesías literarias entre las lecturas que sienten como propias (Margallo, 2012) y aquellas que han de leer por obligación. Conocer, como punto de partida, qué les gusta leer a los jóvenes, qué temas les interesan, qué títulos son los más consumidos o cómo comparten sus lecturas, servirá al docente de base angular (Romero, Jiménez y Trigo, 2015) sobre la que proyectar el encuentro con los autores del canon académico desde el diseño de propuestas didácticas (Martín, 2017; Romero, Trigo y Moreno, 2018) que aborden las conexiones de obras de literatura juvenil con textos literarios vinculados al canon escolar (Gallagher, 1995; Velázquez, 2011; Miller, 2017).

Estas ideas nos llevan al objetivo de esta investigación: conocer los hábitos y consumos de lectura literaria de una muestra de 647 estudiantes de 4º de ESO, de manera que los resultados que se obtengan puedan arrojar luz sobre la diversidad de perfiles lectores en formación y atender a sus características para crear lectores literarios dentro del canon escolar.

Marco teórico

Una de las líneas que vertebra la configuración epistemológica de la didáctica de la lengua y la literatura se centra en la formación del lector literario (Munita y Margallo, 2019). Esta tarea precisa de una metodología que se centre, no solo en la memorización de autores y movimientos literarios, sino también en la participación activa del lector. En este sentido, la formación, creencias y actitudes del profesorado de Lengua

y Literatura se vinculan estrechamente con la metodología empleada y, por extensión, van a condicionar el establecimiento de las lecturas escolares. En ocasiones, la selección de determinadas obras -fundamentalmente, las canónicas- en detrimento de otras -por lo común, las juveniles- ha venido justificada por la formación del docente en disciplinas filológicas muy acusadas donde, en opinión de Díaz-Plaja (2009), la presencia y la formación en literatura infantil y juvenil son bastante escasas; de manera que estos han asumido los prejuicios contra este tipo de literatura que consideran alejada de la calidad canónica. Para otros autores, en cambio, han sido los sistemas educativos (Dueñas, 2019) y las editoriales (Hermida y Cañón, 2002; Núñez, 2007) quienes, junto al docente, han colaborado en las estrategias de selección de lecturas del canon escolar y han contribuido, en ocasiones, al rechazo por la lectura del canon académico.

Aun así, estos mediadores -instituciones, docentes y editoriales- se interrelacionan para conformar un itinerario lector del adolescente de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), que resulta decisivo para la creación de un canon personal de lecturas:

El lector va constituyendo lentamente un canon personal variable que nace del canon que le presentan, enseñan, imponen [...]. Esta ha sido y sigue siendo una de las tareas fundamentales de la escuela: ofrecer una selección de obras que, en el mejor de los casos, van a constituir la base sobre la que se asienten las primeras lecturas de futuros lectores competentes y, en el peor, constituirán meramente aquellas lecturas leídas "por obligación. (González, 2012, p.14).

De este modo, se crea un espacio común que aspira a la formación literaria del adolescente desde la selección del canon escolar para repercutir en la construcción del canon personal. Desde la perspectiva didáctica, Cerrillo (2013) propone que los criterios de selección del canon escolar se establezcan teniendo en cuenta la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores.

En paralelo con los criterios de selección de las lecturas escolares, es fundamental la cuestión sobre el tratamiento de la lectura literaria en la escuela y la competencia para acceder al texto literario. El texto literario debe conducir al lector hacia la interpretación; pero en cambio, tradicionalmente, la escuela ha enseñado a leer para comprender (Taberner y Dueñas, 2003). El desarrollo de la competencia lectora no implica el de la competencia literaria; ambas competencias no son identificables (Mendoza, 2008). No obstante, el dominio de la primera es la base para la construcción de la competencia literaria, entendida como el conjunto de saberes necesarios para comprender e interpretar un texto literario (Culler, 1978; Mendoza, 2004).

Orientar los modos de leer en las aulas hacia la interpretación de los textos mediante la conexión con los conocimientos, experiencias e ideas previas del adolescente desde sus propias habilidades lectoras, como indica Romero (2009), amplía el proceso lector de la decodificación a la interpretación. Leer para interpretar hace posible el diálogo de las obras del canon personal con aquellas del canon académico desde la universalidad de los temas que comparten. Pero para poder progresar de una lectura comprensiva hacia una interpretativa es imprescindible que el adolescente se sienta acompañado por el docente en la lectura, de inicio a fin.

Todos estos agentes que convergen en la formación del lector literario desde el amplio paraguas de la escuela suponen una interesante variable a tener en cuenta en el desarrollo del hábito de la lectura. Partimos de la idea de que las escuelas son ecosistemas diversos (Romero y Trigo, 2019; Romero, Ambròs y Trujillo, 2020) desde un punto de vista institucional -públicos, concertados, privados- y lingüístico -bilingües, no bilingües-. En este sentido, conocer de qué forma esta pluralidad se articula en la formación lectora y literaria del estudiante de ESO se convierte en uno de los objetivos de este trabajo.

Método

La investigación se enmarca en el paradigma empírico-analítico, método hipotético-deductivo -dado que se pretende verificar las hipótesis planteadas-, cuantitativo y diseño experimental.

Objetivos e hipótesis

El objetivo general se centra en determinar la diversidad de perfiles lectores en formación atendiendo a sus características para crear lectores literarios dentro del canon escolar. Se perfila en objetivos concretos e hipótesis que se recogen correlacionados en la tabla 1:

Tabla 1
Descripción de los objetivos e hipótesis de la investigación

Hipótesis	Objetivos
a. Desencuentro entre las preferencias y gustos lectores de los adolescentes y los textos clásicos	1. Conocer cuántas son las obras que los adolescentes han leído de un corpus de clásicos de la literatura infantil y juvenil universal. 2. Analizar qué otras obras integran sus hábitos de lectura.
b. Diversidad de lectores en formación en el aula de Educación Secundaria	3. Relacionar los hábitos lectores con las diversas características de los centros educativos.

Instrumento

Se ha optado por la técnica del cuestionario (Anexo 1) cuya validación de contenidos se llevó a cabo por expertos. En cuanto a la estructura, consta de dos partes vinculadas a los objetivos marcados:

- Una escala de valoración, para descubrir cuántas son las obras que los adolescentes han leído de un corpus de clásicos de la literatura universal y, de entre ellas, cuáles son las mejores valoradas. El corpus de obras se ha seleccionado atendiendo a las características

que presentan para una educación literaria: a) títulos de la literatura infantil y juvenil universal (Cerrillo, 2014) que pueden incorporarse a las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera (inglés) (Rivera, 2018); b) textos clásicos del mercado editorial educativo a través de ediciones adaptadas, íntegras y lecturas graduadas (Rivera, 2018); y c) textos del imaginario colectivo juvenil pues “forma parte de la mente social y se alimenta de múltiples elementos de la comunicación, tales como el cine, la publicidad, internet o la información de actualidad” (Romero, 2016, p.17).

- Otra de pregunta abierta, para conocer qué otras obras figuran entre los hábitos de lectura de los estudiantes de ESO.

Participantes

Se ha tomado una muestra de 647 estudiantes del último curso de ESO (tabla 2). La valoración muestral ofrece una precisión $d=0.05$, indicando que cualquier proporción (p) estimada está en $p \pm 0.05$. Por criterios de heterogeneidad, proceden de centros bilingües: públicos (25.8%), concertados (23.3%) y privados (2.9%) y no bilingües: públicos (21.8%), concertados (21.5%) y privados (4.6%). El método utilizado para definir la

muestra es el *muestreo polietápico*, una combinación de métodos secuenciados en una serie de etapas (Bisquerra, 2004). Partiendo de criterios de accesibilidad e intencionalidad, la muestra del estudio está confeccionada siguiendo las siguientes etapas:

- Etapa 1. Unidades primarias de muestreo (municipios): el ámbito geográfico es el área metropolitana de la Bahía de Cádiz.
- Etapa 2. Unidades secundarias de muestreo (centros): seleccionados por conglomerado.
 - Primera selección: en cada municipio se ha realizado una primera selección por conglomerado *centro bilingüe/no bilingüe*: dos centros bilingües y dos no bilingües por municipio.
 - Segunda selección: entre los centros bilingües de cada municipio se ha seleccionado uno público y otro privado; así como en los centros no bilingües, uno público y otro privado. Lo que ha supuesto un total de 26 centros educativos.
- Etapa 3. Unidades últimas (individuos): seleccionados de forma aleatoria según curso académico. En cada centro se ha elegido aleatoriamente un aula de cuarto curso de ESO por ser este el nivel en el que el estudiante ha completado su formación literaria en la etapa de escolarización obligatoria.

Tabla 2
 Distribución de la muestra

		Unidades primarias de muestreo (municipios)					
		Cádiz	Chiclana	Puerto Real	Rota	San Fernando	El Pto. de Sta. M ^a
Unidades secundarias de muestreo (centros)	PNB	25	22	27	21	26	20
	PB	32	29	20	28	28	30
	CNB	22	21	30	22	23	21
	CB	24	25	24	20	30	28
	PRNB	-	-	-	-	-	29
	PRB	-	-	-	-	-	19
Muestra total alumnos							647

Nota: PNB: público no bilingüe; PB: público bilingüe; CNB: concertado no bilingüe; CB: concertado bilingüe; PRNB: privado no bilingüe; PRB: privado bilingüe

Tabla 3
 Número de obras clásicas leídas por informante

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna obra	146	22.6	22.6	22.6
1 obra	94	14.5	14.5	37.1
2 obras	104	16.1	16.1	53.2
3 obras	83	12.8	12.8	66.0
4 obras	76	11.7	11.7	77.7
5 obras	54	8.3	8.3	86.1
6 obras	35	5.4	5.4	91.5
7 obras	25	3.9	3.9	95.4
8 obras	20	3.1	3.1	98.5
9 obras	7	1.1	1.1	99.5
10 obras	3	.5	.5	100.0
Total	647	100.0	100.0	

Descripción de la muestra: categorías de lectores

Los primeros datos analizados revelaron que gran parte de la muestra se concentraba en torno a sujetos que no habían leído ninguna obra (22.6%) o bien, a lo sumo, en torno a uno y tres libros (14.5%, 16.1% y 12.8%, respectivamente). Este hecho conllevó a agrupar los resultados y segmentar la muestra en categorías de lectores. Los porcentajes de respuesta obtenidos en cuanto al número de obras clásicas leídas (tabla 3), indicaron de manera significativa que cuanto mayor era el número de obras leídas, decrecía el número de lectores:

La revisión de otras investigaciones sobre hábitos de lectura adolescentes sirvió para la toma de decisión en cuanto al criterio de segmentación de los informantes. La clasificación de lectores que proponen Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo (2014) de “lectores de canon académico”, “no lectores” y “lectores de canon social” en función de la mediación recibida, las propuestas de Larrañaga y Yubero (2005) en torno a “no lectores”, “lectores ocasionales” y “lectores habituales” según el tiempo dedicado a la lectura voluntaria y el número de libros leídos por año, la investigación de Manresa (2009) que aborda los hábitos lectores adolescentes desde las categorías de lectores “excelentes”, “fuertes”,

“estándar” o “débiles” o los tipos de adolescentes lectores que establecen Tejerina et al. (2006) acorde al número de libros que han leído al año y a su autoconcepto como lectores, han sido algunas de las referencias para decidir agrupar la muestra atendiendo a la variable del número de clásicos universales leídos (tabla 4). De tal manera, se han considerado *no lectores* aquellos adolescentes que señalaron no haber leído ningún clásico presentado. Y, dentro del abanico de lectores, se han distinguido los siguientes grupos: 1-3 obras = Lector accidental; 4-6 obras = Lector medio; y, 7-10 obras = Lector habitual.

Los porcentajes de respuesta han indicado diferencias significativas entre los grupos lectores, destacando el perfil de lector accidental. Esta asignación va a tomarse como variable independiente para cruzarse con los resultados de la segunda parte del cuestionario, de tal manera que los datos que se obtengan acerca de qué otras obras integran los hábitos de lectura de los adolescentes puedan ir dibujando el comportamiento lector de cada uno de los grupos. Con este objetivo, se les preguntaba por el título de cinco libros que hubiesen leído e indicaran del 1 (poco) al 4 (mucho) cuánto les había gustado, descartándose aquellos títulos clásicos que aparecían previamente en el cuestionario.

Tabla 4
 Segmentación de la muestra según número de obras clásicas leídas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No lector (0 obras)	146	22.6	22.6	22.6
Lector accidental (1-3 obras)	281	43.4	43.4	66.0
Lector medio (4-6 obras)	165	25.4	25.4	91.4
Lector habitual (7-10 obras)	55	8.6	8.6	100.0
Total	647	100.0	100.0	

Resultados

a) O1. ¿Cuántas son las obras que los adolescentes han leído del corpus de clásicos de la literatura infantil y juvenil universal?

Como se observa en la tabla 5, el 3.9% de los estudiantes no ha aportado ningún título; el 4.2% ha indicado solo uno; dos, el 9.4%; tres, el 12.5%; cuatro, el 19.2% y casi el 51% ha señalado cinco títulos de libros que han leído:

Tabla 5
 N° de otras obras leídas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0 libros	25	3.9	3.9	3.9
1 libro	27	4.2	4.2	8.0
2 libros	61	9.4	9.4	17.5
3 libros	81	12.5	12.5	30.0
4 libros	124	19.2	19.2	49.1
5 libros	329	50.9	50.9	100.0
Total	647	100.0	100.0	

Al agrupar estos datos con el número de obras clásicas leídas por cada informante (tabla 3), se ha obtenido la siguiente tabla de contingencia (tabla 6):

Resulta significativo que más de la mitad de los alumnos no lectores y de los lectores accidentales de obras de la Parte 1 (obras académicas), leen entre 4 y 5 obras por placer. Por tanto, una característica que va a definir a este lector acci-

Tabla 6
 Relación N° de otras obras leídas y Grupos Lectores

	Grupos lectores				Total
	No lector	Lector accidental	Lector medio	Lector habitual	
Ninguna obra	14	8	3	0	25
1 obra	9	14	3	1	27
2 obras	21	27	10	3	61
3 obras	19	42	16	4	81
4 obras	26	48	38	12	124
5 obras	57	142	95	35	329
Total	146	281	165	55	647

dental es su doble faceta lectora: ante los textos literarios académicos, es un lector heterónimo (Sánchez, 2014; Romero y Trigo, 2019), pues parece necesitar de un mediador para el acceso a estas obras. No obstante, también se muestra como lector autónomo dado que es capaz de leer títulos de su interés y compartirlos. Y, lo que es más, valora estos libros muy positivamente. El encuentro, por tanto, que se produce entre el lector accidental y los textos literarios académicos es, como indica Bellver (1996), una lectura azarosa, en el sentido de que parece acceder a ella por casualidad o, si se quiere, *por accidente*. De este modo, en el canon personal del lector accidental confluyen dos modalidades de lectura: una optativa e intencional, que se vincula con las lecturas vernáculas y, otra obligatoria y guiada, con las obras literarias curriculares. Por tanto, la lectura que hacemos de estos resultados viene a remarcar y hacer más notable el desencuentro entre las preferencias y gustos lectores del ado-

lescente y los textos clásicos que marcábamos inicialmente como hipótesis.

En cuanto al lector medio, se desprende de los resultados obtenidos, que en su intertexto lector se integran textos clásicos y también otras obras de su interés, pues la mayor parte de este grupo concentra sus otras lecturas en torno a 5 títulos. El lector medio presenta mayor autonomía que el accidental ante el texto clásico y se siluetea como posible lector habitual. En el grupo de lectores habituales, la situación anterior se repite, agrupándose el mayor número de lectores alrededor de la lectura de otras 5 obras. No obstante, a diferencia del lector medio, el lector habitual parece tener un hábito lector consolidado y una identidad lectora definida.

En definitiva, en todas las categorías de lectores existe un denominador común: las lecturas vernáculas. Incluso, en los no lectores de obras académicas. Por tanto, se demuestra que existe una base común de lecturas a todos los jóvenes que son aquellas lecturas propias. Ante tal diversidad de lectores, partir de aquellas lecturas que todos comparten y que resultan de su interés ha de suponer el punto de partida para abordar la enseñanza de la Literatura en las aulas de Educación Secundaria.

b) O2. ¿Qué otras obras integran sus hábitos de lectura?

En total, se han identificado en la segunda parte del cuestionario 619 títulos como otras lecturas de los 647 informantes. Para facilitar el manejo de los datos, el análisis que aquí recogemos se centra en aquellas obras cuya frecuencia supone el 50% de la muestra y pretende dar respuesta al objetivo marcado desde la introducción de dar visibilidad a la literatura más consumida.

¿Qué les gusta leer a los jóvenes? ¿Qué temas les interesan? El estudio de los títulos muestra, en primer lugar, gran preferencia por la lectura de trilogías (*Los juegos del hambre*, *Canciones para Paula*), sagas (*Divergente*, *Crepúsculo*, *El corredor del laberinto*, *Las crónicas de Narnia*, *Canción de*

hielo y fuego –*Juego de Tronos*–) y series (*Harry Potter*, *After*, *El diario de Greg*, *Geronimo Stilton*). A partir de estos resultados, se observa que a los jóvenes les atrae, sobre todo, la lectura de *narrativas seriales* (Martos, 2016) y que los temas que les interesan giran en torno al género fantástico y sus derivados (Sotomayor, 2006): *fantasy*, *fantasía épica*, *vampirismo*, *estética medieval* y *ciencia ficción*. En esta línea, se identifican otros títulos como *El señor de los anillos* o *El hobbit*. Por otro lado, también se localizan *best-sellers juveniles* como *Bajo la misma estrella* y *Ciudades de papel* y otras obras como *El niño con el pijama de rayas* y *50 sombras de Grey* que, aunque inicialmente no surgieron destinadas al público juvenil, son bastante consumidas entre los jóvenes (Rivera, 2019). En resumen, podemos apuntar que aquellas lecturas comunes a los distintos perfiles lectores no son obras del currículo académico, sino títulos con gran calado en el mercado editorial.

c) O3. ¿Existe alguna relación entre hábitos lectores y la diversidad de centros educativos?

La tabla 7 muestra la relación entre el tipo de centro y el número de obras leídas. Los resultados que de ella se obtienen indican que no se percibe gran disparidad entre la tipología de centro y el perfil “no lector”:

La mayoría de centros ronda en torno al 20% su porcentaje de alumnos no lectores, excepto los centros concertados no bilingües cuyo porcentaje de alumnos no lectores se sitúa en un 32%. El porcentaje más bajo de alumnos no lectores pertenece a centros privados. No obstante, este no es ningún dato significativo dado que el número de centros privados de la muestra juega en desventaja respecto a los otros. De otro lado, lo más llamativo es que la mayoría de los centros, independientemente de su naturaleza, concentra su población lectora en la categoría de lectores accidentales y, a medida que se va avanzando en las categorías siguientes (lector medio y lector habitual) el número de alumnos que ha leído de 4 a 6 obras, por un lado, y, de 7 a 10, por otro, va decreciendo. Por tanto, se comprueba que la

Tabla 7
 Tipo de centro y Nº de obras leídas

	Nº de obras leídas											Total
	Ninguna obra	1 obra	2 obras	3 obras	4 obras	5 obras	6 obras	7 obras	8 obras	9 obras	10 obras	
PNB	27	20	24	24	22	7	7	3	6	0	1	141
PB	35	25	30	23	17	16	8	7	3	2	1	167
CNB	45	16	20	14	20	9	7	3	4	1	0	139
CB	36	30	26	15	13	11	8	9	2	1	0	151
PRNB	3	3	4	6	4	4	1	0	5	0	0	30
PRB	0	0	0	1	0	7	4	3	0	3	1	19
Total	146	94	104	83	76	54	35	25	20	7	3	647

variable “tipo de centro” no resulta determinante a la hora de forjar lectores habituales.

Conclusiones

Tras la exploración del canon personal de los estudiantes se identifican unos perfiles lectores que aportan datos interesantes para defender la inclusión de obras del interés del alumnado entre los planes de lecturas escolares y la actualización del docente de Lengua y Literatura en aquellos títulos del interés de su alumnado. Las características particulares que se han identificado en torno a cada uno de los distintos perfiles lectores y la aparición de la categoría tan acusada como ha sido el lector accidental, dan por confirmada la primera hipótesis de la investigación ya que se verifica que en el canon personal de este lector accidental se confrontan los textos clásicos y las lecturas vernáculas. En este sentido, otras investigaciones ya habían mostrado las interrelaciones entre la lectura autónoma de los adolescentes y la lectura prescriptiva escolar para el fomento de la lectura (Colomer y Manresa, 2008). Si comparamos los datos obtenidos con estudios previos colindantes, se obtienen resultados -la mayoría de títulos que leen y prefieren los adolescentes corresponden al ámbito de la literatura juvenil (Latorre, 2007)- y conclusiones similares: el tema sobre el que versan los libros que leen los jóvenes ha de suponer una de las vías a través de la que facilitar el hábito lector (Martín y Muñoz, 2009).

Por otro lado, si como indican estudios previos (Molina, 2006; Gil, 2011; Whitten, Labby y Sullivan, 2016) la influencia de la lectura recreativa, por placer, incide sobre el rendimiento académico, es preciso, conforme también a los resultados que se han obtenido, seguir apostando por líneas de investigación que se centren en el diagnóstico de perfiles lectores adolescentes que contribuyan a visibilizar el consumo lector juvenil y, por extensión, puedan dar orientaciones a la labor metodológica del docente de Lengua y Literatura que redunden en mayores tasas de éxito. El análisis de los títulos que leen los adolescentes está aportando evidencias de que aprovechando los grandes éxitos que consumen los estudiantes será más sencillo acercarlos a las obras clásicas -aquellas que no se encuentran entre sus gustos lectores y suelen rechazar por su obligatoriedad- desde el reconocimiento de las conexiones que unos y otros textos guardan. En este sentido, a tenor de los datos recabados, la creación de lectores literarios dentro del canon escolar, desde la intervención docente, se contempla desde dos actuaciones fundamentales: la ampliación de la lectura con sello escolar y la creación de momentos de lectura interpretativa e intertextual.

Del análisis de la relación entre hábitos lectores y la diversidad de centros educativos se confirma la segunda hipótesis de estudio y surgen cuestiones interesantes para la reflexión en torno al tratamiento de la literatura universal

en Educación Secundaria. Frente a la creencia extendida que vincula los centros bilingües con una mayor exposición a la lengua extranjera, los datos de nuestro estudio vienen a cuestionar el lugar que ocupa la literatura universal en los procesos de enseñanza y recepción de la literatura en el aula de L2. Los resultados parecen reforzar la idea de que los centros bilingües focalizan su esfuerzo en la adquisición de destrezas lingüísticas más que en la lectura de textos literarios, por lo que desde esta investigación abogamos por la inclusión de los clásicos universales no solo en el currículo de Lengua Castellana, sino también en la planificación de lecturas en el aula de L2 desde un prisma literario y cultural (Consejo de Europa, 2002).

En este sentido, se ha encontrado que los centros públicos bilingües concentran un mayor número de no lectores (35%) que los centros públicos no bilingües (27%). Convendría profundizar en esta línea incipiente pues, si bien se localizan estudios en torno a hábitos de lectura en lenguas extranjeras (Pérez, Gutiérrez, Soto et al., 2018) y reflexiones sobre la construcción del bilingüismo en la institución escolar (Abdelillah-Bauer, 2011), aún se dispone de poca investigación que nos acerque a lo que realmente están aportando los centros bilingües al desarrollo de una competencia literaria a partir de los textos universales, al margen de su instrumentalización al servicio de la lengua. Esto permitiría una visión más amplia del tratamiento de la lectura literaria en las materias lingüísticas del currículo desde las metodologías de los centros bilingües.

Referencias

- Abdelillah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo*. Morata.
- Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 15-19.
- Bellver, C. (1996). Leer y escribir después de los libros. *Net Conexión*, 6, 40-43. <http://nti.uji.es/docs/nti/net/despues/leer.html>.
- Bermúdez, M., & Núñez, P. (Eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cerrillo, P. (2012). Educación literaria y canon escolar de lecturas. En *Leer.es. Portal de recursos educativos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, P. (2014). Literatura infantil y juvenil para descubrir el mundo. <https://www.fundacionbottin.org/post-plataforma/literatura-infantil-y-juvenil-para-descubrir-el-mundo.html>.
- Colomer, T., & Manresa, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 19, 145-157.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Anagrama.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.
- Dueñas, J.D., Tabernero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.
- Dueñas, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>.
- Gallagher, J. M. (1995). Pairing adolescent fiction with books from the canon. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, 8-14.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>.

- González, A. (2012). Canon literario y educación. En M. Bermúdez y P. Núñez (Eds.) (2012). *Canon y educación literaria* (pp.11-25). Octaedro.
- Hermida, C., & Cañón, M. (2002). Conformar el canon literario escolar. *CLIJ*, 150, 7-12.
- Larrañaga, E., & Yubero, E. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04.
- Lomas, C., & Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 5-7.
- Manresa, M. (2009). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30(4), 32-42.
- Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. En *Leer.es. Portal de recursos educativos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lectorescontalento_anamariamargallo.pdf/616613d2-2d45-476a-808b-53a9da2145ea.
- Martín, A. V., & Muñoz, J. M. (2009). Hábitos lectores y uso del tiempo libre en adolescentes. Análisis descriptivo. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga (Coords.) *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 281-290). Ediciones de la Universidad de Castilla La-Mancha.
- Martín, L. (2017). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil con-temporánea: estado de la cuestión. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 95-112. <http://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.89>.
- Martos, E. (2016). La ficción fantástica y las nuevas narrativas seriales. En E. Encabo, M. Urraco & A. Martos (Coords.), *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 14-27). Universidad de León.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos Ragel, M.C. (Ed). *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Grupo Editorial Universitario. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/>.
- Miller, A.V. (2017). *Pairing Young Adult and Classic Literature in the High School English Curriculum* (Tesis doctoral) <http://digitalcommons.library.umaine.edu/etd/2645>.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07.
- Munita, F., & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58825>.
- Núñez, P. (2003). Educación literaria, competencia lectora y canon formativo: problemas y retos de la enseñanza escolar de la literatura. En A. Cano & C. Pérez (Coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 665-676). Ediciones de la Universidad de Castilla La-Mancha.
- Núñez, G. (2007). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En P. Cerrillo & C. Cañamares (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 227-236). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez, R., Gutiérrez, A., Soto, J., Jaraíz, F., & Gutiérrez, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17 (2), 67-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714.
- Rivera, P. (2018). La recepción de la literatura en lengua inglesa en el ámbito hispánico: creación de un corpus desde el análisis de las editoriales. *Ogigia*, 23, 49-68. <https://doi.org/10.24197/ogigia.23.2018.49-68>.
- Rivera, P. (2019). Análisis del intertexto lector de los alumnos de 4º de ESO en la ciudad de Cádiz en relación con los procesos de recepción de los clásicos y sus preferencias lectoras. En M. López & G. de la Maya (Eds.), *Lectura y educación literaria* (pp.181-190). Diputación de Badajoz.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas desde la lecto-escritura. *Tabanque Revista Pedagógica*, 22, 191-204.

- Romero, M. F., Trigo, E., & Jiménez, R. (2015). Hojear la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector. En R. Jiménez & M. F. Romero, *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (109-119). Octaedro.
- Romero, M. F. (2016). La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula. En E. Álvarez, M. Martínez & L. Alejandre (Coords.), *El cuento Hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* (pp. 13-29). Agilice Digital.
- Romero, M.F., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj & S. Balches (Coords.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero, M. F., Ambròs, A. & Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>
- Sánchez, C. (2014). De la lectura heterónoma a la autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores. https://www.academia.edu/9908395/De_la_lectura_heter%C3%B3noma_a_la_lectura_aut%C3%B3noma_El_valor_de_la_lectura_en_voz_alta_por_parte_de_los_mediadores.
- Sotomayor, M. V. (2006). Fantasía y humor para adolescentes. En M.V. Sotomayor & M. Moreno (Coords.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 53-72). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Taberner, R., & Dueñas, J. D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En A. Mendoza & P. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-336). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I., Rodríguez, B., Bringas, F., Echevarría, E., Gutiérrez, R., Bolton, N., Amparán, F., & Gutiérrez, J. (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos*, 2, 93-103. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.06.
- Velazquez, D. L. (2011). *Using young adult literature to teach the classics a study on pairing young adult novels with the classic works in secondary English classrooms* (Tesis doctoral). <http://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1189>.
- Whitten, L., & Sullivan (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64.

ANEXO

PARTE I

A continuación, te presentamos una serie de obras de la literatura universal. ¿Qué debes hacer?

Rodea del 1 (poco) al 4 (mucho) cuánto te han gustado estas obras. Si no la has leído, rodea la casilla con un 0.

<i>Alicia en el país de las maravillas.</i>	0	1	2	3	4
<i>Drácula</i>	0	1	2	3	4
<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	0	1	2	3	4
<i>El fantasma de Canterville</i>	0	1	2	3	4
<i>Frankenstein</i>	0	1	2	3	4
<i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>	0	1	2	3	4
<i>Los viajes de Gulliver</i>	0	1	2	3	4
<i>Oliver Twist</i>	0	1	2	3	4
<i>Robinson Crusoe</i>	0	1	2	3	4
<i>Romeo y Julieta</i>	0	1	2	3	4

PARTE II

Ahora nos gustaría conocer tus preferencias lectoras ¿Qué debes hacer?

Indica cinco libros que hayas leído y que no aparezcan en la primera parte. Marca al lado, del 1 (poco) al 4 (mucho) cuánto te han gustado. Si no has leído ningún libro, marca la casilla con un 0.

1.		0	1	2	3	4
2.		0	1	2	3	4
3.		0	1	2	3	4
4.		0	1	2	3	4
5.		0	1	2	3	4