

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía, Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 36, diciembre 2020 N°

93-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales
ISSN 1012-1587/ ISSNc: 2477-9385
Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2020. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: Esperaré por ti (detalle)

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 40 x 50 cm

Técnica: mixta/tela

Año: 2014

***Déjà lu y déjà vu* en la recepción literaria de los adolescentes**

Paula Rivera Jurado

Universidad de Cádiz, España
paula.rivera@uca.es

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz, España
manuelfrancisco.romero@uca.es

Resumen

Esta investigación pretende ahondar en aquellas prácticas vernáculas adolescentes (n=647) para el reconocimiento de la marca literaria de obras clásicas universales. La metodología se ha organizado en dos fases mediante técnica del cuestionario: en la fase inicial se analizaron los factores que intervenían en la recepción de la obra literaria y, en la segunda fase, se determinaron aquellas marcas – literarias o visuales- por las que el lector adolescente reconoce la obra. Los resultados obtenidos nos llevan a plantear que “*déjà lu*” y “*déjà vu*” convergen y se interrelacionan en la educación literaria del adolescente actual.

Palabras clave: *déjà vu*; *déjà lu*; hábitos lectores adolescentes; clásicos; recepción.

***Déjà lu* or *déjà vu* at the teenage literary reception**

Abstract

This research aims to delve into those adolescent vernacular practices (n=647) for the recognition of the literary brand of universal classics. The methodology has been organized in two phases using the questionnaire technique: in the initial phase, the factors involved in the reception of the literary work were analyzed and, in the second phase, those marks -literary or visual- by which the adolescent reader recognizes the work were determined. The results obtained lead us to propose that “*déjà lu*” and “*déjà vu*” converge and interrelate in the literary education of today's adolescent.

Key words: *déjà vu*; *déjà lu*; reading young habits; classic literature; reception.

1. INTRODUCCIÓN

Ya sea por su valor universal, por su valor narrativo y ético (DÍAZ-PLAJA, 2009) o porque son libros que ejercen una influencia particular (CALVINO, 1992) lo cierto es que son muchos los autores que, como DUEÑAS y TABERNERO (2013), apuestan por la inclusión de los clásicos en las aulas y la necesaria aproximación de los jóvenes hacia estos autores.

En el marco de trabajos recientes como los de ROVIRA (2016) y LLUCH (2017) se constata que está desarrollándose un nuevo tipo de lector y, por ende, nuevas maneras de leer, disfrutar y compartir acorde a una sociedad digital. La encuesta sobre *Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en la edición que analiza SOTO (2015), aborda aspectos que pueden ayudar a perfilar estas transformaciones. Así, en relación con las nuevas maneras de leer, el estudio desvela que, en cuanto a los nuevos soportes, aumenta el número de lectores en tableta a partir de los trece años y destaca el uso de aplicaciones relacionadas con la lectura -en tabletas y smartphones- como Wattpad, la más generalizada en todas las edades. Por su parte, las últimas cifras del barómetro de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* desvelan que un 58,8% de lectores entre 10 y 14 años es lector en soporte digital, aumentado hasta el 95,4% en la población lectora entre 15 y 18 años.

En cuanto al perfil del lector actual, los datos de SOTO (2015a) ofrecen nuevos hábitos que repercuten en sus preferencias lectoras: por una parte, jóvenes lectores de *longsellers -best sellers* de larga

duración que sobreviven al tiempo y a las modas (2015b)- pues en lo más alto de sus preferencias se sitúan sagas fantásticas como *Los juegos del hambre* y *Divergente*, títulos que también se destacan desde el Observatorio de la Lectura y el Libro (2017) por haber conseguido atraer a multitud de lectores. Por otra parte, según se desprende del aumento –incluso en adolescentes de doce años- del consumo de literatura orientada a adultos, parece perfilarse un lector de libros *crossover*. Dicho término no resulta novedoso –pese a estar popularizado también como *all-age books*-, ya que con él se enmarcan aquellos libros destinados tanto para el público juvenil como adulto, lo que nos conduce a pensar en una modernización del concepto de *literatura ganada* (CERVERA, 1989).

Asimismo, a estas tendencias se les suman aquellos lectores que, desde sus canales de la plataforma Youtube, comentan y proponen libros a sus iguales. Nos estamos refiriendo a los *booktubers*. Aspectos que ROVIRA (2016, p.46) sintetiza en:

Los lectores y las lectoras juveniles son quienes principalmente comparten la opinión de sus lecturas, siendo una herramienta de promoción editorial importantísima porque además se comunican con otras personas de su edad usando su propio lenguaje, donde es evidente el dominio de la comunicación audiovisual y la técnica. Esta moda traslada el fenómeno *youtuber* al fomento de la lectura y confirma que los jóvenes actuales leen más que nunca.

Este tipo de lector conlleva una nueva forma de comunicación con los textos literarios: el lector abandona su lugar como receptor y adopta una actitud prosumidora al asumir otro protagonismo al reseñar y compartir sus lecturas. Esta metamorfosis, que se envuelve en el

seno una nueva generación lectora, queda puesta de relieve en trabajos como el de CRUCES (2017, p.188):

El canon cultural basado en «solo lectura» enfrenta la emergencia de nuevos soportes, actores y prácticas que presuponen —y fomentan— una cultura prosumidora de read & write, abriendo el abanico de experiencias lectoescritoras. Clubes de lectura colectiva, proliferación de blogs, prácticas de booktubing y bookcrossing son fenómenos que hablan, no del fin de la lectura, sino de una renovada vida social del texto.

Vemos cómo estas nuevas formas de leer están conviviendo con la lectura tradicional. No obstante, para interpretar este universo narrativo el lector debe activar una serie de competencias y experiencias previas que, en opinión de SCOLARI (2017), no están presentes en la lectura tradicional pues el lector transmedia es multimodal y debe dominar diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde el escrito hasta el interactivo, pasando por el audiovisual en todas sus formas. GARCÍA CANCLINI (2007), por su parte, describe este proceso como una posibilidad de ser lectores y espectadores: “las pantallas de nuestro siglo también traen textos, y no podemos pensar su hegemonía como el triunfo de las imágenes sobre la lectura. Pero es cierto que cambió el modo de leer” (p.83).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Estos planteamientos nos llevan a reflexionar en torno a aquellas líneas que vertebran este trabajo: por un lado, la lectura como proceso de recepción desde cauces como la imagen y el texto; y, por otro, las implicaciones didácticas -que de este proceso se derivan- para

la educación literaria del joven lector. Como han señalado BALLESTER e IBARRA (2016), la evolución en las últimas décadas de la teoría y la crítica literarias ha generado nuevos conceptos, categorías y estrategias para poder enfrentarse con mayor éxito a la formación del lector literario y a la comprensión de la competencia lectora y literaria. Desde esta óptica, hemos de recurrir al encuentro entre las aportaciones de la estética de la recepción (ISER, 1976; JAUSS, 1978) y estas nuevas investigaciones sobre el perfil del lector contemporáneo (CERRILLO, 2007) para ahondar en aquellas líneas antes marcadas y poder ir dibujando el lugar que ocupan los textos clásicos en este nuevo escenario.

En este sustento epistemológico que nos ofrecen las teorías de la recepción como base para una competencia literaria (CULLER, 1978), hemos optado por aquellos planteamientos centrados en la operatividad del concepto de intertextualidad (KRISTEVA, 1969) por considerar que posibilitan la comprensión de estos nuevos cauces de comunicación entre el lector juvenil multimodal y los textos literarios, pues como indica MENDOZA (1996, p.279):

La intertextualidad implica la existencia de semióticas (o de discursos) autónomos, en cuyo interior hay procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos. Y, definida como una interconexión de textos y significaciones, también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario.

Por tanto, entendemos que todos aquellos productos artísticos y culturales que rodean al adolescente pueden ser estudiados desde los

presupuestos intertextuales. Así, si el reconocimiento de la marca literaria ahora se produce no solo desde la lectura, sino también desde la imagen, han de reconsiderarse algunos elementos claves para el análisis de la intertextualidad desde la educación literaria: por un lado, en torno a lo textual, el concepto de “*déjà lu*” (ZAVALA, 1999) como sensación de lo “ya leído” que se produce en el lector cuando percibe la naturaleza intertextual de un determinado texto. Y, por otro, en relación con lo visual, apostamos por acuñar –en alusión a la idea de ZAVALA (1999)- la expresión “*déjà vu*” para designar el efecto que se produce en el lector al identificar, desde la semiótica social, la naturaleza intertextual de una determinada imagen: publicidad, cine, arte, medias, etc.

Ambos términos –“*déjà lu*” y “*déjà vu*”- van a resultar claves para afrontar nuevas perspectivas en la educación literaria para una formación de lectores actuales y, por ello, nos planteamos el objetivo de determinar si el imaginario colectivo del adolescente actual contribuye al reconocimiento de la marca literaria pues, a pesar de que trabajos como los revisados suponen una aproximación representativa al estado de la cuestión, aún parece que deben asumirse nuevos estudios que redefinan una educación literaria que tome como base el perfil del nuevo lector y las nuevas maneras de leer. Para ello, hemos analizado la competencia literaria de 647 alumnos de 4º de ESO en relación con las vías de acceso y recepción a diez obras clásicas de la literatura universal. Los resultados evidenciaron la existencia de nuevos lectores entre los adolescentes actuales.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del corpus

El *corpus* de obras que conforma este estudio¹ se ha seleccionado atendiendo, por un lado, a sus características literarias y, por otro, a sus características intertextuales que presentaban para una educación literaria:

–En cuanto a las características literarias: son títulos de la literatura universal en lengua inglesa y son textos clásicos que se encuentran en el mercado editorial educativo a través de ediciones adaptadas e íntegras en español y lecturas graduadas en lengua inglesa.

–En cuanto a las características intertextuales: todas pertenecen al imaginario colectivo juvenil pues “el imaginario colectivo 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). Algunos ejemplos representativos según la clasificación de este autor son:

a) Imaginario colectivo en el cine: podemos encontrar *Los viajes de Gulliver* (2010), una comedia fantástica basada libremente en la obra de Jonathan Swift.

¹ *Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll; *Drácula* (1897), de Bram Stoker; *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1887), de R. L. Stevenson; *El fantasma de Canterville* (1887), de Oscar Wilde; *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley; *Las aventuras de Sherlock Holmes* (1892), de Arthur Conan Doyle; *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift; *Oliver Twist* (1838), de Charles Dickens; *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe y *Romeo y Julieta* (1597) de William Shakespeare.

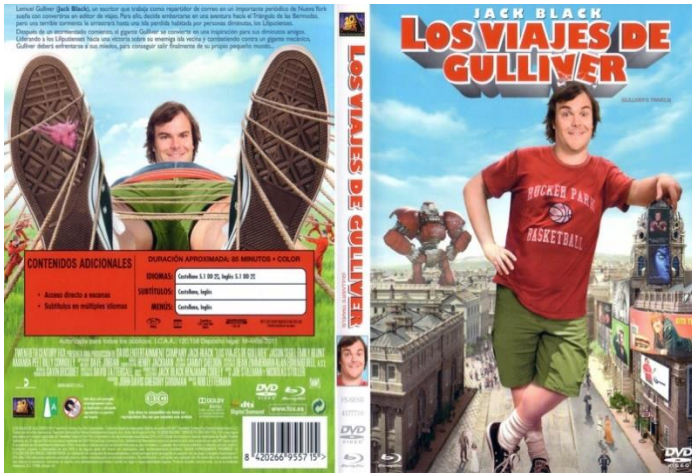


Imagen 1. Carátula de Los Viajes De Gulliver (2010)

b) Imaginario colectivo en la información de actualidad: El Carnaval también recurre a la literatura clásica y la prensa también se hace eco de ello en titulares como: “Romeo conquista a Julieta en el Falla”².



Imagen 2. Agrupación “Cuarto y mitad de siglo bien despachao”.
Carnaval de Cádiz 2011

² Puede accederse a la información completa en: <http://ocadizdigital.es/carnaval/crónica-coac/romeo-conquista-julieta-en-el-falla>

c) Imaginario colectivo en Internet: Google celebró en 2012 el 165 aniversario del nacimiento de Bram Stoker con un Doodle dedicado a *Drácula*.



Imagen 3. Doodle dedicado a Drácula de Bram Stoker

d) Imaginario colectivo en las series de televisión: un ejemplo representativo es la serie Sherlock (2010), una actualización contemporánea de las aventuras del detective creado por Arthur Conan Doyle.



Imagen 4. Fotograma de la serie Sherlock (2010)

e) Otros (imaginario colectivo en los videojuegos): al igual que Robinson, en esta entrega el *Sim* será un náufrago que tendrá que intentar sobrevivir en una isla desierta.

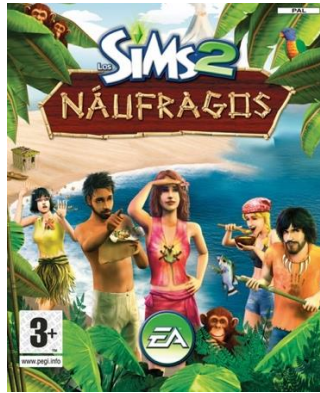


Imagen 5. Videojuego Los Sims 2: Náufragos (2007).

3.2. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 647 estudiantes de 4º de ESO -curso que supone el final de su etapa educativa obligatoria en España-, de 26 centros educativos de la provincia de Cádiz (públicos, concertados y privados; no bilingües y bilingües en inglés). La valoración muestral ofrece una precisión $d=0.05$, indicando que cualquier proporción (p) estimada está en $p \pm 0.05$.

3.3. Procedimiento y descripción de los cuestionarios

Con el cuestionario inicial se midieron las siguientes dimensiones para determinar aquellas vías de acceso y recepción a la

obra literaria: la lectura, el cine, la mediación, los entornos virtuales u otras vías. Para la redacción de los ítems de cada ámbito de análisis se han tenido en cuenta las recomendaciones de BABBIE (1998, citado en MCMILLAN y SCHUMACHER, 2005) al emplear ítems claros, pautados y con un lenguaje claro destinado a las capacidades de comprensión de un receptor de la etapa secundaria. Se han confeccionado a partir de los presupuestos reseñados por autores de referencia en didáctica de la literatura tales como MENDOZA (2004), COLOMER (2009) y BALLESTER (2015), ROMERO, TRIGO y MORENO (2018).

La revisión de estos ítems se llevó a cabo, por un lado, desde la valoración por los expertos –pertenecientes al ámbito educativo de la etapa secundaria y al área investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura- y, por otro, desde la valoración por prueba piloto o pretest.

Tabla 1. Dimensiones sobre recepción

Dimensiones	Vías de acceso y recepción	Ítems planteados
a) La lectura	a1) Causas a2) Tipo a3) Lengua	a.A través de la lectura <input type="checkbox"/> Si has leído la obra, <u>subraya</u> si la lectura fue: a.1. Obligatoria / Por iniciativa personal / Por ambas razones a.2. De la obra entera / Solo fragmentos a.3. En castellano / En inglés / En ambos idiomas
b) El cine	b1) Película adaptada	b. A través de la película <input type="checkbox"/>
c) La mediación	c1) Mediación familiar c2) Mediación docente c3) Mediación entre iguales	c. A través del entorno <input type="checkbox"/> Si has conocido la obra a través de tu entorno, <u>subraya</u> quiénes te ayudaron a conocerla (puedes marcar más de una opción): c.1. La familia c.2. Los profesores c.3. Los amigos

d) Entornos virtuales	d1) Plataformas digitales d2) Internet d3) Ocio virtual	d. A través de las nuevas tecnologías <input type="checkbox"/> Si has conocido la obra a través de las nuevas tecnologías, <u>subraya</u> cuáles te ayudaron a conocerla (puedes marcar más de una opción): d.1. Redes sociales d.2. Internet d.3. Videojuegos
e) Otros	e1) Otras vías de recepción	e. A través de otro medio <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____

Fuente: Elaboración propia

Una vez definida la influencia de cada factor externo en la recepción de la obra literaria, la siguiente toma de decisión vino motivada por determinar, desde los propios textos, el reconocimiento de la marca literaria. Por ello, después de comprobar que tras la mediación, el cine y la lectura eran las vías de acceso y recepción más destacadas, se decidió diseñar una segunda prueba - Cuestionario de reconocimiento e identificación (*vid.* Anexo 1)- para determinar aquellas marcas literarias textuales (“déjà lu”) o visuales (“déjà vu”) por las que el lector identifica la obra: el contenido del fragmento, algún personaje, algún aspecto espacial, alguna expresión u otros medios.

Para ello, se optó por seleccionar –según distintos niveles de dificultad- un fragmento representativo de cada una de las obras para que el lector indicase, en primer lugar, a qué título correspondía y, en segundo lugar, cuáles habían sido aquellas marcas que le habían permitido tal reconocimiento (Figura 1). Todos los fragmentos están extraídos de colecciones destinadas al público juvenil desde distintas editoriales educativas.

Fragmento 0

5 de mayo. El castillo. —No puedo dormir, así que escribiré hasta que me entre el sueño y contaré mi extraño viaje desde Bistríta. Subí a la diligencia y, desde ella, pude ver que el cochero hablaba con la mujer de la posada. Hablaban de mí, porque, de vez en cuando, me miraban. Varias personas más se acercaron y entraron en la conversación. Repetían palabras que yo no conocía: Ordog, pokol, strigoi, vrolok...; así que no dudé en buscarlas en mi pequeño diccionario. Confieso que no eran nada alentadoras: Satán, infierno, vampiro, hombre-lobo...

2	Drácula
---	---------

a) ¿Qué elementos te han ayudado a reconocer la obra?

Figura 1. Cuestionario de reconocimiento e identificación

De este modo, el elemento diferenciador respecto a la fase anterior se concretó en delimitar aquellos planteamientos que esbozábamos en la introducción: qué sistemas intervienen en la comunicación entre los jóvenes y la obra literaria: la repercusión de la pantalla (“dèjà vu”) o de los textos (“dèjà lu”).

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. Primera fase: análisis de la recepción literaria

Los resultados de la implementación del cuestionario inicial, donde se recogen las vías de acceso y recepción de la obra literaria, se presentan recogidos en la tabla 2. Los ámbitos analizados nos aproximan a aquellos factores externos que inciden en la recepción de la obra literaria; así, como muestran los resultados, se constata que la mediación (75.7%) –por delante de otros cauces de recepción- resulta

clave en el acercamiento a la obra. Para explicar estos datos puede sernos de ayuda el concepto de ecosistema mediador (MUNITA, 2016) pues los organismos (docentes, familias y amigos) y el entorno analizados (escolar, familiar y social) están interaccionando para contribuir, a modo de conjunto, a un mismo fenómeno: servir de puente o enlace entre los libros y los lectores (CERRILLO, LARRAÑAGA y YUBERO, 2002).

Tabla 2. Recepción de las obras desde las distintas dimensiones de análisis (cuestionario inicial)

Obras	Desde la lectura	Desde el cine	Desde la mediación	Desde entornos virtuales	Desde otras vías
<i>Alicia en el país de las maravillas</i>	37.6%	79.9%	48.8%	17%	4.2%
<i>Drácula</i>	17.6%	45.7%	50.5%	21.2%	4.6%
<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	6.3%	4.8%	14.8%	5.7%	1.7%
<i>El fantasma de Canterville</i>	13,8%	7.3%	20.1%	5,1%	1.4%
<i>Frankenstein</i>	26.6%	61.1%	53%	26.4%	5.3%
<i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>	32.1%	49.9%	49.8%	22.7%	6.5%
<i>Los viajes de Gulliver</i>	33.5%	54.9%	41.6%	12.7%	1.7%
<i>Oliver Twist</i>	27.5%	29.8%	32.8%	8%	1.1%
<i>Robinson Crusoe</i>	30.4%	30%	38.3%	10.7%	3.1%
<i>Romeo y Julieta</i>	47%	53.3%	62.6%	23.3%	7.6%
Total	27.4%	41.6%	75.7%	15.2%	3.7%

Por otro lado, se demuestra que el cine (41.6%) supone la segunda vía de acceso y recepción más influyente. Los datos obtenidos evidencian que, en 7 de las 10 obras, el porcentaje de conocimiento de

la obra literaria a través del cine es superior al de la lectura: por ejemplo, el porcentaje de lectores que ha conocido *Alicia en el país de las maravillas* a través del cine es del 79.9% frente al 37% por la lectura. Por tanto, estos resultados vienen a corroborar que los medios audiovisuales (televisión y cine) se sitúan entre los principales narradores de historias de adolescentes (ROMEIA, 2007; LLUCH, 2009).

Los resultados revelan que la lectura (27.4%) ocupa el tercer lugar en cuanto a dimensión de recepción de la obra literaria. En comparación con los anteriores factores analizados, los datos de *Frankenstein*, *Los viajes de Gulliver* o *Romeo y Julieta* muestran de manera significativa que los lectores receptionan las obras mayoritariamente a través de la mediación o el cine antes que desde la lectura.

Finalmente, las cifras que arrojan los entornos virtuales (15.2%) no resultan demasiado representativas pues no supone esta dimensión una gran influencia respecto a la recepción de la obra literaria: en ningún caso se comprueba que el porcentaje de recepción a través de los entornos virtuales sea superior al de la lectura, el cine o la mediación. Lo mismo ocurre con otras vías de recepción siendo el dato más llamativo el referido a *Las aventuras de Sherlock Holmes* (6.5%). Lo elevado del resultado en comparación con el resto de títulos nos conduce a pensar en el calado que ha tenido en el imaginario del lector la adaptación de esta obra como serie de televisión.

4.2. Segunda fase: *Déjà vu o déjà lu*

Para determinar aquellas marcas por las que los estudiantes identifican los textos, se realizó un análisis de tipo descriptivo que queda recogido en la tabla 3:

Tabla 3. Resultados en porcentajes del cuestionario de reconocimiento e identificación de las obras

Obras	Desde la lectura	Desde el cine	Desde la mediación	Desde entornos virtuales	Desde otras vías
<i>Alicia en el país de las maravillas</i>	37.6%	79.9%	48.8%	17%	4.2%
<i>Drácula</i>	17.6%	45.7%	50.5%	21.2%	4.6%
<i>El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde</i>	6.3%	4.8%	14.8%	5.7%	1.7%
<i>El fantasma de Canterville</i>	13,8%	7.3%	20.1%	5,1%	1.4%
<i>Frankenstein</i>	26.6%	61.1%	53%	26.4%	5.3%
<i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>	32.1%	49.9%	49.8%	22.7%	6.5%
<i>Los viajes de Gulliver</i>	33.5%	54.9%	41.6%	12.7%	1.7%
<i>Oliver Twist</i>	27.5%	29.8%	32.8%	8%	1.1%
<i>Robinson Crusoe</i>	30.4%	30%	38.3%	10.7%	3.1%
<i>Romeo y Julieta</i>	47%	53.3%	62.6%	23.3%	7.6%
Total	27.4%	41.6%	75.7%	15.2%	3.7%

Como se puede observar, el 66,8% de los participantes que reconocieron correctamente el fragmento como perteneciente a *Alicia en el país de las maravillas*, lo identifican gracias a algún personaje del texto; fundamentalmente, por *El Conejo Blanco*. En cuanto a *Drácula*, el 80.9% lo identifica gracias a algún aspecto espacial del

texto; fundamentalmente, por Transilvania. Justo el 72% de los alumnos que reconocieron correctamente *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, lo hicieron a través de algún personaje del fragmento, al igual que en *El fantasma de Canterville* (74.8%). En el caso de *Frankenstein*, <<¡Maldito creador!>> –una de las expresiones del fragmento– supone la marca más determinante de identificación con un 46.9%. Por otra parte, en *Las aventuras de Sherlock Holmes*, es un personaje del fragmento –Watson– quien supone la marca más influyente con un 46,4%. Lo mismo ocurre en las obras siguientes: *Los viajes de Gulliver*, donde el 63,5% lo identifica a través de <<liliputienses>>; en *Oliver Twist* (71.2%), *Robinson Crusoe* (28.2%) y *Romeo y Julieta* (37.5%).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la recepción de textos universales nos llevan a plantear que, “déjà lu” y “déjà vu” convergen y se interrelacionan en la formación de nuevos lectores en el ámbito de la educación literaria. Somos conscientes de que en el panorama actual nos movemos entre el deseo de una literatura global que proporciona una concepción intercultural (CAMARERO, 2008; RIVERA y ROMERO, 2017) y la realidad del aula de enseñanza de lenguas en el que el disfrute de los textos del ámbito anglosajón (en versión original, adaptaciones, graduadas o traducciones) queda relegado al desarrollo de la competencia lingüística (COUTO, 2018).

En cuanto a la primera fase de análisis, los resultados obtenidos sugieren una reorientación de la labor de mediación desde los distintos agentes analizados: respecto a las familias, consideramos que su influencia puede resultar clave en el impulso de estrategias lectoras como se destaca desde el *Programa Familias Lectoras* de la Junta de Andalucía donde, desde los principios del aprendizaje dialógico, se aborda la construcción colectiva de significados en torno a una obra literaria clásica. Además, sorprende encontrar entre sus propuestas de obras clásicas para Educación Secundaria³ la mayor parte de los títulos analizados en este trabajo. De manera que, cine y literatura pueden emplearse en este contexto de construcción compartida del disfrute de los textos clásicos.

Respecto a la mediación entre iguales, los bajos resultados obtenidos indican que entre los propios adolescentes no suelen compartirse estas obras, con lo que el entorno entre iguales no suele favorecer el contacto con esta literatura que está más próxima a la literatura de carácter académico y se desvincula de la vernácula, aquella que, como se ha visto, es la que suelen reseñar y dar a conocer en determinadas plataformas digitales. De hecho, los entornos virtuales tampoco parecen estar contribuyendo al descubrimiento de estas obras. No obstante, la aparición de propuestas, como HEREDIA y ROMERO (2017), nos abren nuevos horizontes para acercar a los jóvenes a la lectura compartida mediante la interacción entre iguales desde herramientas digitales de su interés como los blogs y así poder

³<https://goo.gl/xAPCTU>

compartir sus gustos lectores de forma inmediata e ir modificando modelos didácticos como el historicista, incompatible con el perfil de lector actual (CERRILLO, 2007).

Las dimensiones referidas al cine y a la lectura apuntan a una clara transformación en la recepción de los textos clásicos pues la influencia del cine como vía de reconocimiento de las obras es bastante notable. Sin embargo, pensamos que esto entrañaría un cierto riesgo dado que el receptor puede pensar que está frente al producto original y no ante una adaptación cinematográfica de una obra literaria. Aun así, estos resultados pueden apoyar una mediación docente que facilite el acceso a la formación del lector basándose en establecer caminos de ida y vuelta entre el “*déjà vu*” (aquellos textos que el estudiante recibe desde lo visual) y el “*déjà lu*” (la lectura de la obra literaria de origen).

Tras comprobar en la segunda fase de análisis que la imagen de los personajes se alza como la marca más desencadenante de identificación intertextual de los títulos, la pregunta que nos planteamos es: ¿de qué manera cine (“*déjà vu*”) y lectura (“*déjà lu*”) intervienen en el reconocimiento de la obra desde los personajes literarios? En opinión de YUBERO, LARRAÑAGA, y SÁNCHEZ (2003), quienes también se ocupan de la relación entre lo visual y lo textual, consideran que el texto favorece las posibilidades de imaginar (pensamiento divergente), mientras que la presentación visual provoca la homogeneidad de los personajes (pensamiento convergente). Por tanto, esta correlación de resultados viene a corroborar, por un lado, la

existencia de un lector que navega entre los textos clásicos desde códigos textuales y visuales y, por otro, la posibilidad del trabajo intertextual para la formación de este nuevo lector en el ámbito de la educación literaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTER, Josep. (2015). **La formación lectora y literaria**. Graó, Barcelona (España).
- BALLESTER, Josep e IBARRA, Noelia. (2016). “La educación lectora, literaria y el libro en la era digital”. **Revista chilena de literatura**. 94: 147-171.
- CALVINO, Italo. (1992). **¿Por qué leer los clásicos?** Tusquets, Barcelona (España).
- CAMARERO, Jesús. (2007). **Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural**. Anthropos, Barcelona (España).
- CERRILLO, Pedro. (2007). **Los nuevos lectores: la formación del lector literario**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante (España). Disponible en: <https://goo.gl/48Xr47>. Consultado el 21.04.2020.
- CERRILLO, Pedro, LARRAÑAGA, Elisa y YUBERO, Santiago. (2002). **Libros, lectores y mediadores**. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca (España).
- CERVERA, Juan. (1989). “En torno a la literatura infantil”. **Cauce: Revista de Filología y su Didáctica**. 12: 157-168.
- COLOMER, Teresa. (coord.) (2009). **Lecturas adolescentes**. Graó, Barcelona (España).
- COUTO, Pilar. (2018). “Cultura, literatura, lengua y educación: actualización de las Nursery Rhymes para la didáctica de la lengua inglesa”. **Oceánide**, 10. Disponible en: <https://oceanide.es/index.php/012020/article/view/15/128>. Consultado el 10.05.2020.

- CRUCES, Francisco. (2017). Lectores en (su) fábula. En CRUCES, Francisco (dir.). **¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores**. Barcelona: Ariel, Barcelona (España): 107-201.
- CULLER, Jonathan. (1978). **La poética estructuralista**. Anagrama, Barcelona (España).
- DÍAZ-PLAJA, Ana. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En COLOMER, Teresa (coord.). **Lecturas adolescentes**. Graó, Barcelona (España): 119-150.
- DUEÑAS, José Domingo y TABERNERO, Rosa. (2013). “Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico”. **Tejuelo**, 16: 65-77.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2017). **Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid (España) Disponible en: <https://goo.gl/AC3DzU>. Consultado el 17.11.2019.
- GARCÍA-CANCLINI. Néstor. (2007). **Lectores, espectadores e internautas**. Gedisa, Barcelona (España).
- HEREDIA, Hugo y ROMERO, Manuel Francisco. (2017). “El blog como estrategia lectora en el aula de Educación Secundaria Obligatoria”. **Revista de Estudios Socioeducativos RESED**, 5: 75-88.
- ISER, Wolfgang. (1976). **El acto de leer. Teoría del efecto estético**. Taurus, Madrid (España).
- JAUSS, Hans Rober. (1978). **Pour une esthétique de la réception**. Gallimard, París (Francia).
- Kristeva, Julia. (1969). **Semiótica 1**. Editorial Fundamentos, Madrid (España).
- LLUCH, Gemma. (2009). **De la televisión y el cine a la lectura**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante (España). Disponible en: <https://goo.gl/SnqK4m>. Consultado el 25.02.2019.

- LLUCH, Gemma. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En CRUCES, Francisco (dir.). **¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores**. Barcelona: Ariel, Barcelona (España): 31-51.
- MCMILLAN, James H. y SCHUMACHER, Sally. (2005). **Investigación educativa**. Pearson, Madrid (España).
- MENDOZA, Antonio. (1996). “El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura”. **Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica**, 5: 265-288.
- MENDOZA, Antonio. (2004). **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Ediciones Aljibe, Málaga (España).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE Y OBSERVATORIO DE LA LECTURA Y EL LIBRO (2017). **Los libros infantiles y juveniles en España**. Disponible en: <https://goo.gl/VCj1Li>. Consultado el 22.3.2018.
- MUNITA, Felipe. (2016). “Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora”. **Ocnos**, 15 (2): 77-97. DOI: <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- RIVERA, Paula y ROMERO, Manuel Francisco. (2017). “Acercarnos a literatura desde la interculturalidad: una propuesta comparatista a partir de la intertextualidad de los clásicos *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*”. **Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, 15: 1-25. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.5>
- ROMEA, Celia. (2007). “El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil”. **Ocnos**. 3: 121-138. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.08
- ROMERO, Manuel Francisco. (2016). La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula. En ÁLVAREZ-RAMOS, Eva, MARTÍNEZ-DEYROS, María y ALEJALDRE-BIEL, Leyre. (coords.), **El cuento Hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas**. Agilice Digital, Valladolid (España): 13-29.

- ROMERO, Manuel Francisco, TRIGO, Ester y MORENO-VERDULLA, Pablo (2018). “De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino”. **Ocnos**, 17 (3): 68-85. DOI: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.3.1776>
- ROVIRA, José. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. **Revista de estudios socioeducativos RESED**. 4: 37-51.
- SCOLARI, Carlos. (2017). **El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación**. Disponible en: <https://goo.gl/jQxMZQ>. Consultado el 30.01.2020.
- SOTO, Lorenzo. (2015). “Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores”. **Revista Babar**. Recuperado de: <https://goo.gl/Tz6axM>. Consultado el 05.09.2019.
- SOTO, Lorenzo. (2015). “Breve diccionario de nuevos términos para lectores despistados”. **Revista Babar**. Disponible en: <https://goo.gl/U8pJwX>. Consultado el 30.01.2020.
- YUBERO, Santiago, LARRAÑAGA, Elisa y SÁNCHEZ, Sandra (2003). De la comunalidad a la individualidad, creación de imágenes sobre los personajes literarios. En CANO-VELA, Ángel Gregorio y PÉREZ-VALVERDE, Cristina (coord.). **Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas**. Ediciones de la Universidad de Castilla La-Mancha, Cuenca (España): 221-230.
- ZAVALA, Lauro. (1999). “Elementos para el análisis de la intertextualidad”. **Cuadernos de Literatura**. Vol. 5, No. 10: 26-52.

Anexos 1

Cuestionario de reconocimiento e identificación

Fragmentos de las obras empleadas en el cuestionario de reconocimiento e identificación:

TEXTO 1. *Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll

Y de pronto, ¡zas!, cayó sobre un montón de ramas y hojas secas. La bajada había terminado. No se había hecho ni un rasguño, así que saltó y miró hacia arriba, pero todo estaba oscuro. Delante de ella se abría otro largo corredor y vio al Conejo Blanco meterse por allí. Sin perder un instante, lo siguió y pudo oírle decir: <<¡Oh, por mis orejas y mis bigotes, qué tarde es!>>; pero cuando volvió una esquina, el Conejo había desaparecido.

TEXTO 2. ; *Drácula* (1897), de Bram Stoker

Bistríta, 3 de mayo. — Salí de Múnich el 1 de mayo a las 8:35 de la tarde y llegué a Viena a primera hora de la mañana siguiente. Por lo que vi desde el tren y en un corto paseo que di por sus calles, Budapest me pareció una ciudad maravillosa. Continuamos el viaje y pasamos la noche en un hotel de Klausenburg. Casi no pude dormir porque un perro no paró de aullar bajo mi ventana. Al amanecer seguimos hacia Bistríta. Antes de emprender mi viaje desde Londres, tuve unas horas libres en la capital y aproveché para visitar al Museo Británico. Allí busqué información sobre Transilvania. Pensé que me sería útil saber más sobre este lugar, ya que allí debía viajar para hacer negocios con un noble (...)

TEXTO 3. ; *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1887), de R. L. Stevenson.

—A pesar de todo —siguió diciendo el abogado—, hay un punto sobre el que quiero interrogarte... ¿Cómo se llama el individuo que pisoteó a la niña?

—Bueno, no creo que con decirlo cause perjuicio a nadie. El individuo se llama Hyde.

—¡Ejem! —carraspeó Utterson—. ¿Qué aspecto tiene el sujeto?

—No es fácil describirlo. Hay en todo su aspecto algo siniestro que produce desagrado, algo que es completamente repugnante. Jamás he visto figura humana que me resultase tan repelente, pero no me sería fácil señalar la causa. Debe tratarse de alguna deformidad; sí, produce una sensación de cosa deforme, aunque tampoco podría decir en qué consiste. Es un hombre de aspecto extraordinariamente anormal, y sin embargo me vería en un apuro si tuviese que citar algún detalle fuera de lo corriente. No, señor; me es imposible poner nada en claro; me es imposible describirlo.

TEXTO 4. *El fantasma de Canterville* (1887), de Oscar Wilde.

De pronto, la señora Otis vio una mancha rojo mate en el suelo, junto a la chimenea, y, sin percatarse de lo que realmente significaba, le dijo a la señora Umney:

—Parece que algo se ha derramado ahí.

—Sí, señora —replicó en voz baja la vieja ama de llaves—, es sangre lo que se ha derramado en ese lugar.

—¡Qué horror! —exclamó la señora Otis—. No me gustan en absoluto las manchas de sangre en el cuarto de estar. Hay que quitarla en seguida.

La anciana sonrió y contestó en el mismo bajo y misterioso tono de voz:

—Se trata de la sangre de lady Eleanore de Canterville, asesinada ahí mismo por su propio marido, sir Simon de Canterville, en 1575. Sir Simon le sobrevivió nueve años y desapareció de repente en circunstancias muy misteriosas. Su cuerpo nunca fue hallado, pero su atormentado espíritu aún merodea por la mansión. La mancha de sangre ha sido muy admirada por turistas y por otras personas, y no hay quien la quite.

TEXTO 5. *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley.

Poco después de llegar al cobertizo, encontré algunos papeles en el bolsillo del gabán que había cogido de tu laboratorio. En un principio

los había ignorado; pero ahora que ya podía descifrar los caracteres en los cuales se hallaban escritos, empecé a leerlos con presteza. Era tu diario de los cuatro meses que precedieron a mi creación. En él describías con minuciosidad todos los pasos que dabas en el desarrollo de tu trabajo, e insertabas incidentes de tu vida cotidiana. Sin duda recuerdas estos papeles. Aquí los tienes. En ellos se encuentra todo lo referente a mi nefasta creación, y revelan con precisión toda la serie de repugnantes circunstancias que la hicieron posible. Dan una detallada descripción de mi odiosa y repulsiva persona, en términos que reflejan tu propio horror y que convirtieron el mío el algo inolvidable. Enfermaba a medida que iba leyendo. <<¡Odioso día el que recibí la vida! —exclamé desesperado. ¡Maldito creador! ¿Por qué creaste a un monstruo tan horripilante, del cual incluso tú te apartaste asqueado?>>

TEXTO 6. *Las aventuras de Sherlock Holmes (1892), de Arthur Conan Doyle.*

—¿Y qué más? —pregunté vivamente interesado, como siempre, por los incisivos razonamientos de mi amigo.

—Advertí, de pasada, que antes de salir de casa, pero después de haberse vestido del todo, había escrito una nota. Usted ha observado que el guante derecho tenía roto el dedo índice, pero no se fijó en que tanto el guante como el dedo estaban manchados de tinta violeta. Había escrito con prisas y metió demasiado la pluma en el tintero. Ha tenido que ser esta mañana, pues de no ser así la mancha no estaría tan clara en el dedo. Todo esto resulta entretenido, aunque bastante elemental, pero hay que ponerse a la faena, Watson. ¿Le importaría leerme la descripción del señor Hosmer Angel que se da en el anuncio?

TEXTO 7. *Los viajes de Gulliver (1726), de Jonathan Swift.*

Tal vez complazca al lector observar que en el último artículo impuesto para la recuperación de mi libertad, el emperador estipula que me sea suministrada una cantidad de comida y bebida bastante para el mantenimiento de mil setecientos veintiocho liliputienses. Algún tiempo después, pregunté a un amigo mío de la corte cómo se les ocurrió fijar exactamente ese número, y me dijo que los matemáticos de Su Majestad, habiendo medido la altura de mi cuerpo

con la ayuda de un cuadrante, y visto que excedía a los suyos en la proporción de doce a uno, concluyeron, tomando sus cuerpos como base, que el mío debía contener, por lo menos, mil setecientos veintiocho de los suyos, y, por consiguiente, necesitaba tanta comida como fuese necesaria para alimentar ese número de liliputienses. Mediante lo cual puede el lector formarse una idea de la inventiva de aquel pueblo, así como de la prudente y exacta administración de tan gran príncipe.

TEXTO 8. *Oliver Twist* (1838), de Charles Dickens.

Pasados tres meses de ser torturados por el hambre, un día los muchachos echaron a suertes a quién le tocaría ir a pedir más comida al cocinero, en la cena, y le tocó a Oliver. Llegó la noche, ocuparon sus puestos y desaparecieron las gachas de los cuencos; los compañeros cuchicheaban entre sí y miraban de reojo a Oliver, mientras que los que tenía a los lados le azuzaban con el codo. Niño como era, el hambre le empujaba y el sufrimiento le quitaba el temor. Se levantó de la mesa y se acercó al cocinero con su tazón vacío:

-Por favor, señor, quiero un poco más –dijo asustado de su propia temeridad.

TEXTO 9. *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe.

Después de dormitar durante media hora, se despertó y salió de la cueva a buscarme. Yo me hallaba ordeñando mis cabras, que estaban en el cercado contiguo y, cuando me vio, se acercó corriendo y se dejó caer en el suelo, haciendo toda clase de gestos de humilde agradecimiento. Luego colocó su cabeza sobre el suelo, a mis pies, y colocó uno de ellos sobre su cabeza, como lo había hecho antes. Acto seguido, comentó a hacer todas las señales inimaginables de sumisión y servidumbre, para hacerme entender que estaba dispuesto a obedecerme mientras viviese. Comprendí mucho de lo que quería decirme y le di a entender que estaba muy contento con él. En primer lugar, le hice saber que su nombre sería Viernes, que era el día en que le había salvado la vida. También le enseñé a decir amo, y le hice saber que ese sería mi nombre.

TEXTO 10. *Romeo y Julieta* (1597) de William Shakespeare.

FRAY LORENZO. –Bien, entonces, vuelve a casa y estate alegre. Di a tus padres que aceptas casarte con Paris. Mañana es miércoles; por la noche, despide al ama y, cuando estés sola en la cama, bebe estas gotas; enseguida sentirás que por tus venas corre un frío sueño, tus ojos se cerrarán y desaparecerá el color de tus mejillas; todos tus miembros se volverán rígidos y duros, fríos como la muerte; la vida parecerá que se ha escapado de tu cuerpo; pero, no será sino un dulce sueño que durará cuarenta y dos horas. Cuando tu prometido llegue por la mañana, estarás muerta; te vestirán de gala y te enterrarán en la tumba de los Capuleto.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 36, N° 93-2 (2020)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve