



Best-sellers de la lectura juvenil: prácticas de lectoescritura y apropiación cultural

Youth best-sellers: reading-writing practices and cultural appropriation

Best-sellers da leitura juvenil: práticas de leitura e apropriação cultural

Néstor David Polo Rojas

Néstor David Polo Rojas¹

¹. Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; correo electrónico: nestorpolo@javeriana.edu.co/ ndpolo89@gmail.com

Fecha de recepción: 6 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

La literatura *best-seller* es un fenómeno social y cultural que interesa a educadores de todo el mundo. Esta investigación analiza las prácticas de lectoescritura y estrategias de aprendizaje desarrolladas por los jóvenes lectores en relación con estos libros. Partiendo de un enfoque cualitativo, y empleando metodología etnográfica, el artículo recupera las experiencias y percepciones de estudiantes de colegios distritales de Bogotá, cruzándolas con los testimonios de mediadores, como editores y profesores, para comprender el proceso de apropiación y desarrollo de competencias derivados de estas "ficciones populares".

Palabras clave: Literatura *best-seller*; prácticas de lectoescritura; aprendizaje informal; hábito de lectura; jóvenes lectores.

Abstract

The best-selling literature is a social and cultural phenomenon which interest educators around the world. This investigation analyzes literacy practices and learning strategies developed by the young readers in relation to these books. Starting from a qualitative approach, and using an ethnographic methodology, this article recovers the experiences and perceptions of Bogota's public school students, crossing them with testimonies of mediators, like editors and teachers, to understand the process of appropriation and development of competences derived from these "popular fictions".

Keywords: best-seller literature; literacy practices; informal learning; reading habits; young readers

Resumo

A literatura mais vendida é um fenômeno educadores de interesse social e cultural de todo o mundo. Esta investigação analisa as práticas de alfabetização e estratégias de aprendizagem desenvolvidas por os jovens leitores em relação a estes livros Partindo de uma abordagem qualitativa, e usando metodologia etnográfica, o artigo recupera as experiências e percepções de estudantes da escola distritos de Bogotá, cruzando-os com os testemunhos de mediadores, como editores e professores, para entender o processo de apropriação e desenvolvimento de competências derivadas dessas "ficcões popular".

Palavras-chave: Literatura *best-seller*; jovens leitores; práticas de leitura e escritura; aprendizagem informal; hábitos de leitura.



Introducción

Cada sociedad y época histórica ha construido su noción de *corpus literario* alrededor de un núcleo de obras seleccionadas por criterios estéticos, sociales y culturales, transmitidos -en gran medida- de profesores a estudiantes (Darnton, 2008). Los *best-sellers* son objetos culturales que se integran hoy a un entorno de lectura juvenil definido por los planes escolares, la tecnología, el flujo globalizado de contenidos y diversos “cánones” estéticos, pero también definidos por las ventas y la popularidad.

El concepto de *best-seller* es usado para referirse a libros que han logrado un éxito comercial. Surgió de las casas editoriales y fue adoptado por las industrias culturales desde inicios del siglo XX (Viñas, 2009). Es también un objeto culturalmente construido por una serie de discursos sociales; con el tiempo, ha dejado de ser una categoría neutra para convertirse en un “adjetivo-sustantivo” que designa libros sospechosos de tener insuficiencias literarias por haber alcanzado a un número extenso de lectores (Viñas, 2009).

El estudio de estos libros ha abarcado diferentes perspectivas: Una literaria, preocupada por su dimensión estética y por marcar una distinción entre “literatura comercial” y canónica (Lluch, 2009); una educativa, que analiza su potencial como herramienta pedagógica debido a la fascinación que generan en los jóvenes (Ribeiro, 2012); una histórico-social que, desde la historia de los libros, busca ampliar la comprensión de la literatura como parte de un sistema cultural en el que los lectores se relacionan con textos de todo tipo y les dan sentido (Chartier, 1992; Darnton, 2008; Silva, 1999); y una comunicativa, que se ocupa de sus formas de producción y circulación en el mercado cultural global (Martel, 2010). Este trabajo recupera puntos de las diferentes perspectivas buscando, no evaluar su estética, sino lo educativo, para analizar las prácticas de lectoescritura y competencias de aprendizaje derivadas de la apropiación de *best-sellers* de ficción en estudiantes de Bogotá².

² El estudio se deriva de un trabajo de grado presentado para obtener el título de Magíster en Comunicación. La investigación recibió patrocinio del Programa de Investigación e Innovación de la Comisión Europea Horizonte 2020, en el marco del proyecto “Alfabetismos Transmedia”, conducido por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

“ La ficción no supone la ruptura con la realidad, sino una suspensión de la misma. ”

Metodología

Los estudios sobre lectura han avanzado en dos caminos: el de los objetos -vistas como testimonios de ciertas formas de pensamiento y comunicación en contextos determinados- y el de los sujetos y sus prácticas de apropiación de bienes simbólicos (Chartier, 1992). Metodológicamente, la investigación se orientó hacia los sujetos y se definió por una aproximación cualitativa sostenida en la Teoría Fundamentada, es decir, en vez de partir desde un marco conceptual predeterminado, se privilegiaron los testimonios de los sujetos de estudio para formular la interpretación teórica (Corbin y Strauss, 2002).

Por su parte, para la recolección de datos se efectuó una etnografía a corto plazo, buscando conducir estudios sobre jóvenes en espacios limitados con intervenciones puntuales (Handwerker, 2001; Wolcott, 1997), y se diseñaron herramientas didácticas que involucraron activamente a los participantes. Se eligió tal enfoque porque, contrario al cuantitativo -como las encuestas de consumo cultural-, éste permite profundizar en las motivaciones de los lectores, sus hábitos e interacciones.

El trabajo de campo se realizó en dos colegios distritales de Bogotá, ubicados en las localidades de Engativá y Rafael Uribe, durante un período de cinco semanas en cada uno de ellos. Ambas instituciones tienen poblaciones estudiantiles provenientes de núcleos familiares de estratos socioeconómicos bajos y medios-bajos, y alcanzan niveles académicos promedio según las Pruebas Saber 11 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015). La observación se realizó en tres fases secuenciales y una complementaria:

a. Primera fase. Se aplicó un **cuestionario** a 245 estudiantes en el marco del proyecto del que formó parte la investigación. A través de este instrumento se obtuvieron datos estadísticos sobre los consumos mediáticos y narrativos de los participantes (audiovisuales, redes sociales, videojuegos, etc.), así como sobre sus prácticas lectoescriturales. Los participantes de las fases posteriores fueron seleccionados en función de sus respuestas a preguntas sobre lectura de libros y cómics y escritura de textos como *blogs* y *fanfiction*.

- b. Segunda fase. Se organizaron dos **talleres participativos** con seis estudiantes en cada colegio (hombres y mujeres), utilizando la temática “Narraciones populares”. Se condujeron en dos sesiones de dos horas cada una, con actividades orientadas a recolectar sus percepciones sobre el rol de los libros en sus vidas cotidianas, sus gustos, ejercicios personales y participación en comunidades de lectores (virtuales y presenciales). El trabajo incluyó la elaboración de mapas conceptuales, líneas de tiempo sobre sus lecturas y otros consumos narrativos, discusiones sobre *booktubers*, videos *fanmade* y escritura de *fanfiction*.
- c. Tercera fase. En función de la presencia reiterada de best-sellers en sus líneas de tiempo, se seleccionaron dos estudiantes de cada grupo para realizar **entrevistas en profundidad**, con el objetivo de ahondar en sus hábitos de lectoescritura y percepciones. En un intervalo de dos semanas, se condujeron dos sesiones de 90 minutos en cada colegio; durante cada sesión los estudiantes registraron sus actividades lectoescriturales en **diarios** que luego se discutieron durante las entrevistas.
- d. Fase complementaria. Se hicieron entrevistas a mediadores, sujetos que han intervenido de manera directa o indirecta en el entorno en el cual se desarrollan las prácticas de lectoescritura de los participantes. Este componente no fue secuencial sino posterior, y buscó aportar elementos de comprensión sobre el contexto, como una condición del estudio de prácticas culturales (Kozinets, 2002; Strauss y Corbin, 2002). Se realizaron 16 entrevistas en total y se repitió el ejercicio de líneas de tiempo con profesores, promotores culturales, editores, bibliotecarios, libreros y vendedores ambulantes.

Los resultados que se presentan a continuación se elaboraron considerando las perspectivas de participantes y mediadores, las observaciones en campo y el análisis de los datos arrojados por las diferentes herramientas. Cabe aclarar que la muestra y metodología son descriptivas, no representativas (Strauss y Corbin, 2002). Los nombres de los estudiantes fueron codificados y alterados para guardar sus identidades, de acuerdo al derecho a la intimidad de niños, niñas y adolescentes (Ley 1098 de 2006).

Del objeto a la práctica

Estudiar las prácticas de lectoescritura significa concebir el leer y el escribir como manifestaciones espontáneas, enmarcadas en un contexto histórico, social y cultural, no como actos unificados de decodificación de textos; considerando las condiciones del individuo (sus conocimientos previos, sus experiencias y relaciones), sus actitudes y sus modos particulares de realizarlas (Chartier, 1992; García, Gerber, López, Nivón, Pérez, Pinochet y

Winocur, 2015). Así, se entiende a la lectura como una práctica tridimensional:

- a. Práctica macro. Inmersa en la vida social y cotidiana; se trata de un elemento que abre las posibilidades al aprendizaje y al pensamiento crítico.
- b. Recurso de la comunicación, intercambio, diálogo.
- c. Práctica micro. De expresión personal. Que se refiere a las condiciones históricas y sociales personales (hábitos de lectura, técnicas y competencias de aprendizaje) (García, *et al.*, 2015).

Toda práctica de lectura supone un modo intencional de aproximación a un texto, el cual constituye un proceso mental que incluye operaciones como la selección del material, prejuicios, nociones básicas y dos modos generales de procesamiento: cognitivo (orientado a adquirir conocimientos específicos) y afectivo (vinculado a intereses personales y emocionales) (González, Rico y Sarmiento, 2002). Las motivaciones de un

lector están influenciadas por la naturaleza del texto, pudiendo ser intrínsecas o extrínsecas; en función de ellas surge una actitud que determinará la forma de abordar los textos y los entendimientos que se desprenderán del ejercicio. Las prácticas de lectura presentan una variedad de disposiciones mentales y órdenes que van desde lo instrumental a lo afectivo y de lo lineal a lo fragmentario.

Comprender esta diversidad de prácticas implica reconocer las transformaciones que han operado en el entorno lectoescritural durante las últimas décadas: la globalización, la convergencia tecnológica y la expansión de la población urbana (Jenkins, 2010; Rey, 2013). En tal sentido, los *best-seller*, en cuanto objetos culturales, se han adaptado en relación a este entorno y han generado formas reconocibles de prácticas lectoras. Con ello en mente, se solicitó a los participantes que describieran en diarios las actividades de lectoescritura que realizaron en el período de una semana; el formato entregado incluyó detalles sobre espacio, tiempo, finalidad de la actividad y una descripción de sus estados mentales:

Tabla 1. Extracto de un diario de lectura (Cassandra, estudiante, 17 años)

Diario de lectura			
Fecha: 19 de mayo de 2016			
Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
04:30 p.m.	Mi casa	Consulté información sobre Sigmund Freud	Me siento muy interesada por saber quién fue, qué hace, por qué lo hace. Leí sola
07:10 p.m.	Mi casa	Leí el periódico, informándome sobre la situación del país	Enojada. Me interesó por lo que pasa alrededor de mi entorno
Fecha: 20 de mayo de 2016			
Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
02:30 p.m.	Mi casa	Leí el cómic de Thor	Sola, alegre, felicidad, media hora, me gustan los cómics
Fecha: 21 de mayo de 2016			
Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
06:00 p.m.	Mi casa	Leí <i>El Inquisidor</i> [Patricio Sturlese]	Me gustó anteriormente, sola, sorprendida, muy emocionada

Nota. Fuente: Elaboración propia

El anterior extracto permite inferir que los estudiantes diferencian entre distintos tipos de textos y de estados mentales durante las prácticas. Los textos que pueden ser considerados *best-sellers* fueron relacionados con actitudes de relajación, entretenimiento y emotividad. Las prácticas asociadas con su lectura ocurren en modos poco esquemáticos (saltan páginas, regresan sobre ciertos pasajes) y usualmente se realizan durante el tiempo libre, partiendo de motivaciones intrínsecas, la propia curiosidad, el deseo de escapar de la realidad y de socializar con sus pares:

Me parece que los libros que le dejan a leer a uno son como más técnicos, más para aprender algo, concentrarse en algo, para hacer un trabajo o para algo que tenga una tarea. En cambio, los que uno lee por gusto es porque se siente atraído por la historia y los personajes [sic] (Harry, estudiante, 18 años).

La lectura de *best-sellers* se define por una actitud afectiva y un modo salvaje (Chartier, 1992), es desordenada, pero implica un fuerte nexo emocional. Estas características permiten entender

tales libros como prácticas antes que como objetos; textos que pertenecen a diferentes tradiciones literarias fueron descritos bajo modos, actitudes y motivaciones similares, que responden a un prototipo del común. Las lecturas salvajes son más “ergonómicas”, puesto que los lectores buscan otras experiencias, más adaptables a ellos mismos y cambian las reglas de cómo, dónde, con quién y en qué soporte leer. En consecuencia, también se desarrollan competencias que se suman a sus habilidades de lectoescritura tradicionales (memoria, comprensión, síntesis).

De la práctica a la competencia

Analizar el desarrollo de competencias generadas con la lectura de *best-sellers* implica comprender la situación como un proceso social. Según Vygotsky, el aprendizaje es producto de las interacciones entre el sujeto y los diversos elementos que componen su entorno (Vielma y Salas, 2000). Desde los individuos mediadores directos, hasta los objetos-instrumentos, la adquisición de competencias surge a partir de la relación dialéctica entre el desarrollo cognitivo del aprendiz y su contexto social, cultural e histórico.

Dicha aproximación sociocultural del aprendizaje conduce a entender al *best-seller* como un instrumento social que media entre la apropiación de contenidos escritos y la formación de

competencias de lectoescritura de los jóvenes, quienes, a través de sus prácticas, elaboran incidentalmente diferentes estrategias de aprendizaje (Vielma y Salas, 2000). Ese aprendizaje incidental, para Marsick y Watkins (2001), es una forma de asimilación informal producto de otras actividades, como la resolución de problemas, la interacción social o la experimentación; se manifiesta en estrategias que ocurren en las experiencias cotidianas del sujeto dentro o fuera de ambientes de educación formal y está influenciado por factores contextuales como el acceso a bienes culturales, las motivaciones personales y la capacidad emocional para asimilar nuevas habilidades a partir del entorno.

En sus prácticas, los participantes manifestaron diversas competencias que evidencian aspectos sociales, lúdicos, estéticos y axiológicos de la lectura de *best-sellers*. Debido a que éstos son objetos mediáticos, se recurrió a la taxonomía de competencias propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012) para analizar aquellas presentadas en las prácticas observadas. La propuesta ordena el desarrollo de dichas competencias en seis dimensiones e indicadores que acentúan los aspectos participativos y comunicativos del aprendizaje mediático. Así, se elaboró la siguiente taxonomía de competencias lectoescriturales derivadas de la apropiación de *best-sellers*:

Tabla 2. Competencias lectoescriturales derivadas

Dimensión	Indicadores	Competencias asociadas
Lenguajes	Interpretar, analizar y evaluar códigos de representación, estructuras narrativas, formatos, géneros y sentidos contenidos en los mensajes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender (primer nivel de decodificación) • Interpretar (segundo nivel de decodificación) • Inferir (tercer nivel de decodificación) • Valorar/evaluar (textos ajenos) • Diferenciar (formatos y géneros) • Modificar (contenidos ajenos) • Concebir (inspirarse en las creaciones de otros) • Producir (textos en diversos formatos) • Ficcionalizar (habitar mundos narrativos) • Lectura hipertextual y transmedial (intertextualidad) • Adquisición de otras lenguas
	Comprender el flujo de información y modos de expresión; establecer nexos (intertextualidad)	
Tecnología	Producir contenidos derivados abiertos	<ul style="list-style-type: none"> • Usar procesadores y plataformas Web de escritura y lectura • Lectura hipertextual y transmedial (intertextualidad) • Recuperar, seleccionar y ordenar información desde diferentes fuentes y formatos • Comprender los diálogos establecidos entre lectores y textos
	Usar diversas tecnologías escriturales (soportes y plataformas) para comunicarse en un ambiente multimedia y multimodal	

Dimensión	Indicadores	Competencias asociadas
Procesos de interacción	Comprender las reacciones y emociones de otros usuarios/lectores	<ul style="list-style-type: none"> Compartir (contenidos y opiniones propios) Promover contenidos escritos (<i>bookmarking</i>) Socializar (establecer formas, presenciales o virtuales, de relacionamiento social) Colaborar (elaborar ejercicios de lectura y escritura colectivos)
	Usar contenidos de entretenimiento como oportunidades de aprendizaje	
	Participación activa con los contenidos en comunidades de usuarios/lectores	
	Trabajo colaborativo	
Procesos de producción y difusión	Reconocer convenciones y técnicas y colaborar en la producción y difusión de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Modificar (apropiación de contenidos ajenos) Diferenciar (formatos y géneros) Concebir (inspirarse en las creaciones de otros) Producir (textos en diversos formatos) Compartir (contenidos y opiniones) Promover contenidos escritos (<i>bookmarking</i>) Colaborar (lectura y escritura colectivos) Performance (juegos de imitación) Ficcionalizar (creación y/o ampliación de mundos narrativos)
	Seleccionar contenidos y sentidos significativos para generar los propios	
Ideología y valores	Compartir y diseminar información a través de comunidades de lectores	<ul style="list-style-type: none"> Comprender (primer nivel de decodificación) Interpretar (segundo nivel de decodificación) Inferir (tercer nivel de decodificación) Valorar/evaluar (textos ajenos) Reconocimiento ontológico (sobre sus competencias e identidad como lector) Ficcionalizar (identificación con la narración y/o sus personajes)
	Reconocer la forma en que las representaciones de los textos estructuran formas de percepción de la realidad	
	Discriminar entre textos, autores y fuentes de información	
	Generar juicios valorativos sobre los textos y las prácticas asociadas	
Estética	Reconocer sus propias competencias e identidad como lector	<ul style="list-style-type: none"> Valorar/evaluar (textos ajenos) Diferenciar (formatos y géneros) Concebir (inspirarse en las creaciones de otros) Lectura hipertextual y transmedial (intertextualidad)
	Identificar y producir categorías estéticas de forma, tema, contenidos, originalidad, estilo y tendencias	

Nota. Fuente: Elaboración propia, partiendo de la propuesta articulada de competencias mediáticas planteada por Ferrés y Piscitelli, 2012

La taxonomía propuesta permite comprender las diferentes dimensiones que definen estas prácticas lectoescriturales. Las competencias responden no tanto a subjetividades individuales, sino a las lógicas de un sujeto relacional, es decir, suponen la comprensión de la lectura y escritura como prácticas de intercambio y comunicación (García, *et al.*, 2015). La lectura de best-sellers es un ejercicio lúdico, social y comunicativo, se realiza en gran medida con intenciones de escape y entretenimiento, aunque puede llegar a inspirar estrategias de aprendizaje derivadas.

Intenté leer [En Llamas, de Suzanne Collins] en inglés porque me lo prestaron así y en español me dijeron que no lo conseguía. Ese ejercicio fue muy complicado porque no es que mi inglés sea muy bueno. Yo era con el diccionario [...] fue muy chistoso buscar y traducirlo [...]. Ahora estoy tratando de comprar toda la saga entera otra vez, pero está en inglés y dije bueno, para ver si mi nivel mejora [sic] (Cassandra, estudiante, 17 años).

Como es evidente en la *Tabla 2*, varias de estas competencias operan sobre distintas dimensiones, puesto que en el ejercicio de apropiación se combinan elementos de la decodificación y codificación de mensajes con valoraciones estéticas y éticas, y de los intercambios sociales con la producción, para generar trabajos colaborativos. Los participantes expresaron diversas estrategias y, para entender cómo se han desarrollado, es preciso analizar el proceso de apropiación.

La apropiación de un *best-seller*

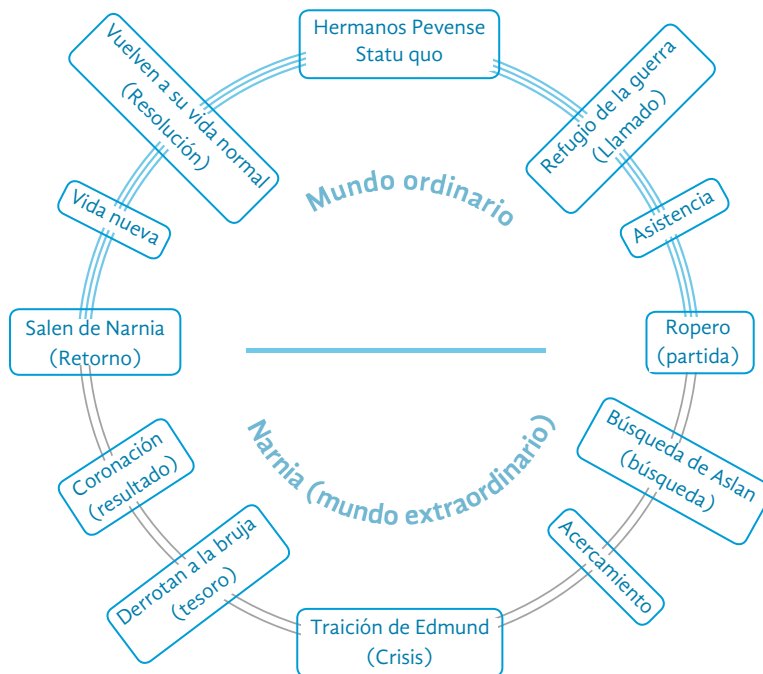
Para Vygotsky todo acto de aprendizaje supone una apropiación, es decir, la incorporación de eventos, objetos o situaciones a los conocimientos preexistentes (Vielma y Salas, 2000). La apropiación de un objeto cultural implica la producción y uso de los textos (en un sentido amplio), constituye la competencia de recrear un objeto/código de representación frente a una cultura. Es un proceso individual en el que cada lector interpreta el texto/discurso dentro

de unas condiciones y contextos específicos (Chartier, 1992). En este marco, se efectúa un circuito de comunicación en el cual autor y lector no son dueños de una interpretación absoluta, sino que se involucran en una dinámica social de producción de sentido (Verón, 1996).

Para confrontar un relato el joven debe poseer ciertas competencias que le permitan decodificarlo. Con la lectura, el autor utiliza una serie mecanismos escriturales pensando en las intenciones y habilidades de un lector modelo, pero los sentidos generados por los lectores empíricos escapan a su control y previsión, por lo que se produce un distanciamiento interpretativo. Los jóvenes interpretan los *best-sellers* dentro de un marco de posibilidades que se amplía o contrae de acuerdo a sus competencias e intereses (Eco, 1987).

La apropiación de *best-sellers* pasa por diferentes fases; la primera es la comprensión. En tal sentido, la actividad introductoria de los talleres fue una discusión sobre el “camino del héroe”, teoría propuesta por Joseph Campbell sobre los elementos comunes entre mitos de diferentes culturas (2004), ilustrada bajo el esquema de un reloj. Los participantes aplicaron dicho esquema a una historia de su elección.

Figura 1. El camino del héroe (esquema gráfico)



Nota. Fuente: Elaboración propia

La anterior figura presenta el ejercicio realizado por uno de los grupos, que aplicó el esquema de reloj del camino del héroe a *Las crónicas de Narnia: el león, la bruja y el ropero*, de C.S. Lewis (1950). A pesar de no conocer previamente la teoría, los participantes no tuvieron dificultad para adaptarse al esquema; varios de ellos afirmaron que intuían esta estructura y que eso, incluso, era una de las razones para elegir ciertos libros.

No sé, es que lo veía tan repetitivamente que empecé a creer que todos estaban basados en lo mismo, sino que cambiaban los personajes, el drama y todo eso. Entonces, también, como que uno se siente atraído a leer algo parecido a lo que ya le ha gustado anteriormente [sic] (Harry, estudiante, 18 años).

Después de esta fase de decodificación primaria (comprensión sintáctica del texto), el lector efectúa una segunda decodificación donde sus saberes previos interactúan con los significados del texto, para adquirir elementos que entrarán a formar parte de su sistema de conocimiento (González, Rico y Sarmiento, 2002). Aquí identifica el argumento, trama, personajes y demás componentes narrativos; ordena el relato según su entendimiento, reorganiza elementos y crea su propia versión de la historia. En este nivel, la apropiación de un best-seller prototípico es relativamente homogénea y existe cierto consenso interpretativo.

Durante la fase de decodificación terciaria, el lector descubre las ideas subyacentes al texto, esquematiza su lógica e infiere su sentido (González, Rico y Sarmiento, 2002). En esta instancia el proceso se complejiza; al hacer la pregunta: ¿de qué trata el libro *Los juegos del hambre?* [Suzanne Collins, 2008], una participante contestó:

Katniss es una chica que vive en un pueblo bajo un régimen en el cual gana siempre la persona industrial; se rebela contra ese régimen, sale de él y da como una represión. Deja de ser la persona que era para transformarse en alguien mejor [sic] (Cassandra, estudiante, 17 años).

Las palabras subrayadas indican que la joven ha incorporado elementos a su interpretación de una lectura ulterior, donde el crecimiento personal de la protagonista se entrecruza con un discurso sobre la desigualdad, la dominación, el poder, etc. Incluso realizó un paralelismo con el centralismo en Colombia. En este nivel los temas se incorporan como interpretaciones subyacentes que pueden darse desde la primera lectura, aunque los participantes señalaron que, generalmente, se dan en una relectura: “La primera vez, la verdad, uno está viendo lo obvio y no te enfocas en lo que está detrás de eso” [sic] (Aquilés, estudiante, 18 años).

La relectura permite a los jóvenes elaborar interpretaciones más complejas de los temas y argumentos subyacentes al relato, complejizar su comprensión y, en sus palabras, “encontrar una enseñanza”. No todos los textos guardan el mismo nivel de transparencia interpretativa. A medida que un texto gana opacidad abre la puerta a su resignificación, es decir, a dar un sentido propio a la historia.

Si bien se suele tratar lectura y escritura como competencias complementarias, son actividades estrechamente ligadas que conforman fases del mismo proceso. En esta investigación se consideró la escritura de *fanfiction* como elemento para analizar la instancia de producción ligada a los *best-sellers*, puesto que supone un nivel de apropiación particular en el que varios de los lectores evidenciaron competencias para concebir, modificar y expandir mundos narrativos; es una práctica de escritura derivada en la que transforman o expanden un relato ajeno: “[¿Has escrito *fanfiction*?] Sí, pues es que quería transformar las ideas de los libros, cambiar el final y transformar el libro” [sic] (Beatriz, estudiante, 14 años).

Los *best-sellers* tienen el potencial de crear mundos narrativos amplios que invitan a sus lectores a participar. En el *fanfiction* el lector no solo interpreta, sino que su apego al relato provoca un deseo de formar parte de él y contribuir. Esta producción resulta de una auto-estimulación creativa provocada por el sentido de insatisfacción hacia una historia, su práctica es un intento por expandir los límites de una narración en la que el lector ha invertido tiempo y afecto (Schaeffer, 2002).

Para la última actividad de los talleres se solicitó a los participantes que escribieran un *fanfiction* de forma colectiva. A continuación, se presenta un fragmento del texto producido por uno de los grupos sobre el primer capítulo de *Los juegos del hambre*:

Historia contada por Peeta: Effie no ha dejado de hablar desde que subió a la tarima. Ya me sé de memoria su discurso, me parece nefasto que nos organicen para ver cómo alguien de nuestro distrito es condenado a la muerte. No les basta con vernos morir de hambre en nuestros distritos, nos torturan cada año con esta celebración que nos recuerda que somos esclavos. Un nombre conocido me saca de mis pensamientos, acaban de decir Everdeen, no sé si es Katniss o Prim, estos segundos me están matando. Veo que su pequeña hermana avanza hacia la tarima. La veo a ella, apresuradamente se abre paso entre la multitud para poder llegar a donde está su hermana, no puedo creer lo que sale de su boca: se acaba de ofrecer como tributo...

Cabe destacar la habilidad con que los estudiantes recuperaron elementos de este episodio de la historia, lo recrearon e incluso emularon el estilo de la autora. Esto evidencia un nivel de

apropiación que sobrepasa la comprensión e interpretación intertextual, supone la competencia para producir contenido. Aunque varios de los encuestados (30,6%) respondieron que disfrutaban crear historias de sus personajes favoritos, apenas un 12,6% admitió haber escrito *fanfiction*. Esto se explica por dos razones: 1) Dichos textos son considerados actividades lúdicas pero poco “productivas”; y 2) Los participantes explicaron que sentían “vergüenza” y temor a la crítica pública, en parte porque también comparan sus obras de novatos con las de autores reconocidos: “Me da mucha risa porque es muy difícil, y luego uno va y lee, y dice: Soy un bobo” (Cassandra, estudiante, 17 años).

A propósito de la actividad, los jóvenes comentaron que ven en la escritura un ejercicio que puede mejorarse con el trabajo colaborativo. La tensión sobre la producción y difusión de estos textos se resuelve en la dinámica colectiva y promueve la formación de relaciones sociales y comunidades de lectores: “Uno se complementa, porque yo decía esto y ellas, no, sería mejor así. Yo creo que así funcionan también los escritores, ¿no? Por eso funcionan las editoriales” [sic] (Fanny, estudiante, 16 años).

El *fanfiction* estimula diferentes habilidades de producción y expansión de textos. Si bien este no fue el propósito de la investigación, se lo identificó como un objeto potencial de estudio. Las competencias desarrolladas por la apropiación de un *best-seller* son múltiples y éste se constituye como proceso que trasciende al objeto-texto, al construirse en el ánimo afectivo de los lectores, desde su vínculo con la historia y su capacidad para crear ficción.

Vínculo y ficción

Las actitudes y motivaciones que conducen la lectura del *best-seller* responden a un ánimo afectivo y al apego hacia dichos libros. “El sentido es proyección de una inversión cognitiva y emocional. Podríamos decir que es el efecto de una inversión libidinal en la interpretación, en la construcción de significado” (Berardi, 2007, p. 230). Estas prácticas de lectura responden a un sentido relacionado con el goce y la afectividad. En la apropiación los lectores no solo decodifican significados, también los crean para el libro y sí mismos; relacionan elementos del relato con sus experiencias personales. Por ejemplo, durante las entrevistas, a partir de sus lecturas, un estudiante manifestó su deseo de enamorarse y una visión romántica de las relaciones.

[Sobre *El Principito*, Antoine de Saint-Exúpery, 1943] La flor, ella siempre sentía si el Principito estaba bien o mal [...] ella siempre necesitaba estar con él en el planeta [...] sueño con enamorarme así [sic] (Aquilaes, estudiante, 18 años).

El vínculo afectivo entre lectores y relato puede ser evidente en ciertas ocasiones, pero en otras se presenta de forma más sutil: a través de la identificación con los personajes y la historia; apela a la sensibilidad, a la habilidad para crear asociaciones entre sus emociones y el lenguaje, a la capacidad empática para sintonizarse con lo perceptible y con el otro, solo que, en este caso, ese otro existe en la narración (Berardi, 2007).

En este vínculo entre narrativa y afectividad los *best-sellers* encuentran una fuerza que pocos medios han alcanzado. El libro, indican los jóvenes, tiene una capacidad particular para acercarlos a la historia, ya que el ejercicio de lectura es prolongado, son las horas compartidas con los personajes y sus conflictos las que generan esa emoción: “[Los libros] son más detallados y, además, al estar leyendo como que transmiten más esa emoción, a diferencia de lo que uno está viendo en el televisor” [sic] (Daphne, estudiante, 17 años).

Este **vínculo** puede ser entendido como el nexo afectivo-sensitivo que establece el lector con una narración (libro); es lo que permite que desde la apropiación se generen procesos de interpretación, re-significación y producción que rebasan incluso los límites de lo escrito. Durante una entrevista un participante comentó que planeaba disfrazarse del Sombrero Loco, personaje de *Alicia en el país de las maravillas* [Lewis Carroll, 1865], para Halloween: [¿Por qué te identificas con este personaje?] “Porque soy un poquito, cómo decirlo, un día estoy feliz y otro día estoy triste (...) me encanta es como la libertad que tiene” [sic] (Aquilaes, estudiante, 18 años).

El testimonio del joven evidencia una apropiación que rebasa el acto de lectura y se manifiesta en una práctica performativa. En esta auto-descripción se aprecia un vínculo afectivo que lo conduce a establecer relaciones entre sí mismo y el personaje. No obstante, en tanto que son bienes, los *best-sellers* pueden responder a sensibilidades que han sido cooptadas por las industrias culturales. Así, se forma un diálogo entre las subjetividades individuales y el flujo de contenidos producidos por la industria (Berardi, 2007).

Para la investigación, se centró el análisis en textos de ficción, pues se encontró que este vínculo produce una profunda relación entre las realidades personales de los lectores y las ficciones que consumen. Tal vínculo se explica al comprender la ficción como una capacidad humana que habita las ensoñaciones desde la infancia, no como mera invención (Schaeffer, 2002).

Aunque la ficción ha estado ligada tradicionalmente con una idea de futilidad, cumple un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de todo ser humano; según Bruner, este desarrollo supone la construcción de representaciones mentales cada vez más complejas por parte del sujeto, abarcando su identidad y la

realidad que le rodea (Citado por Vielma y Salas, 2000). La facultad de representar es la que permite a niños y adultos el aprehender el mundo e interactuar con él. Ficcionalizar es, a su vez, una práctica y competencia que estimula la creación de representaciones desde la infancia a través del fingimiento lúdico; no se trata solo imitar, sino de crear realidades emergentes y habitarlas.

La ficción no supone la ruptura con la realidad, sino una suspensión de la misma. A diferencia del engaño, implica una simulación consciente y consensuada entre los participantes, sea un juego entre niños o el pacto entre un autor y sus lectores. Esta competencia es particularmente relevante al pensar en los *best-sellers* de ficción, puesto que, al contener amplios mundos narrativos, ella se manifiesta en diferentes instancias del proceso de apropiación: en la decodificación (habitar realidades alternas), en la producción (ampliación y creación) y en la identificación (Ver *Tabla 2*).

Crear ficciones es una facultad inherente, pero requiere de una estimulación constante; se trata de una competencia que fortalece el pensamiento crítico y creativo, permitiendo al joven relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo. A su vez, el vínculo con la ficción explica no solo la apropiación lúdica de los jóvenes sobre los *best-sellers*, también es clave para la formación de hábitos sostenidos de lectoescritura.

De la práctica al hábito

“Los modos de leer y los propósitos de la lectura no constituyen un sello para toda la vida, sino que, por el contrario, experimentan transformaciones a lo largo del tiempo”.

VIÑAS, 2009, p. 179.

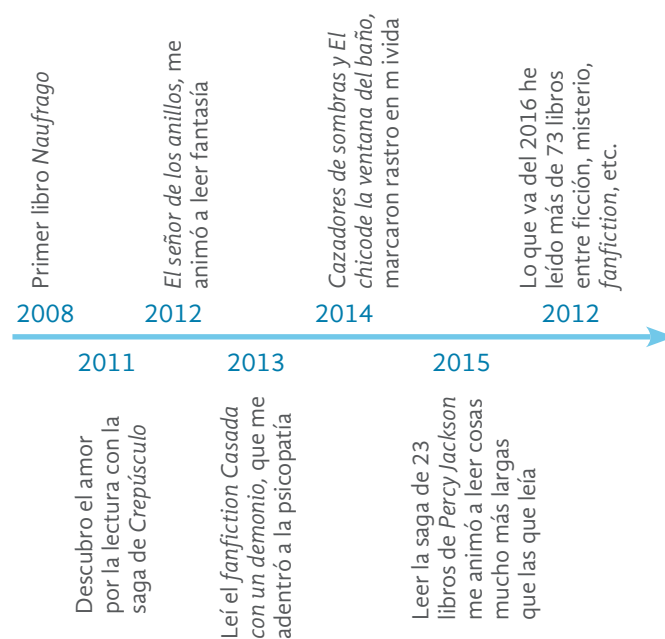
La formación de hábitos de lectoescritura es un proceso dinámico que acompaña las biografías de los sujetos e interactúa con sus modos de pensar el mundo; no solo se relaciona con los libros, sino con múltiples factores de su vida, como sus mediadores, contexto, otros intereses y aspiraciones. No hay una historia única sobre la forma en que las personas se relacionan con la lectura, sino múltiples “trayectorias”.

A través de sus prácticas individuales, el sujeto comienza a insertarse en la esfera cultural construida alrededor de los libros y forma su identidad como lector (Verón, 1996). Así, el concepto de “trayectoria de lectura” se refiere a dicha formación, representada a través de las prácticas singulares de lectura que componen la historia biográfica de la persona; éstas no constituyen una

linealidad progresiva, sino un proceso dinámico (con altos y bajos), aunque continuo.

En tal sentido, se encontró que los *best-sellers* estaban presentes en las trayectorias de los participantes. Durante los talleres, se les solicitó que realizaran líneas de tiempo en tres ámbitos: su vida personal, sus lecturas y otros consumos narrativos (cine, televisión, videojuegos), repitiendo el ejercicio con varios mediadores entrevistados.

Figura 2. Línea de lectura (Kat, estudiante, 15 años)



Nota. Fuente: Elaboración propia

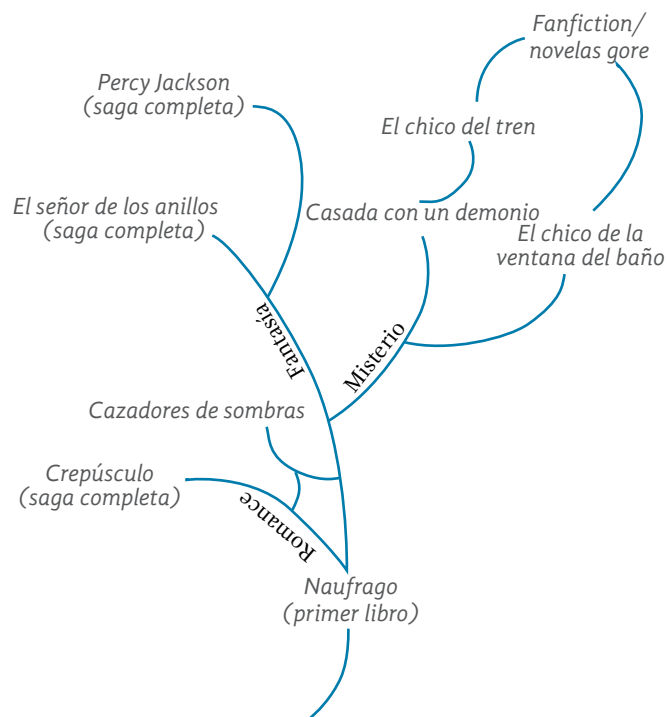
Durante una práctica que los participantes identificaron como “lecturas significativas”, el contraste entre ambos tipos de lectores reveló ciertas características comunes sobre sus trayectorias y la presencia de *best-sellers*. Aunque no se pueden sostener generalizaciones, ya que la muestra no es representativa, se encontraron ciertas regularidades en sus prácticas, modos y actitudes:

- La existencia de un período de prácticas de lectura afectiva durante la niñez y la adolescencia, sostenidas en el goce por la narración. La aventura, fantasía y mundos ficcionales fueron elementos significativos y regulares durante este período.

- b. Estudiantes y mediadores dieron descripciones similares sobre sus estados emocionales, modos y actitudes al leer textos *best-seller*; los cuales se integraron a sus trayectorias como experiencias vitales en la formación de su vínculo con la lectura.
- c. La influencia de sujetos mediadores que promovieron la lectura en sus entornos, los cuales se presentan de diversas maneras, desde mediaciones directas y virtuales.
- d. La existencia de un punto de inflexión donde el goce y el entretenimiento dan lugar a motivaciones como la búsqueda de conocimiento y textos más complejos.

Cabe señalar que esta transición ocurre cuando el vínculo con la lectura ya está forjado y despierta el interés por otras exploraciones. Por esta razón, la lectura salvaje y afectiva que promueve el *best-seller* es esencial en los hábitos de estos lectores. Comparando distintas líneas, se elaboró una clasificación para “dibujar” un mapa sobre las trayectorias entre dos tipos de lectores de *best-sellers*: “Lector de nicho” y “Lector explorador”. El primero genera ciclos temáticos de lectura, debido a su tendencia de sentirse cómodo con experiencias y narraciones similares. Su vínculo y hábitos podrían ser frágiles si sus intereses cambian o no hay mediaciones inmediadas que le lleven a otras exploraciones.

Figura 3. Trayectoria “Lector de nicho”
(Kat, estudiante, 15 años), versión de árbol

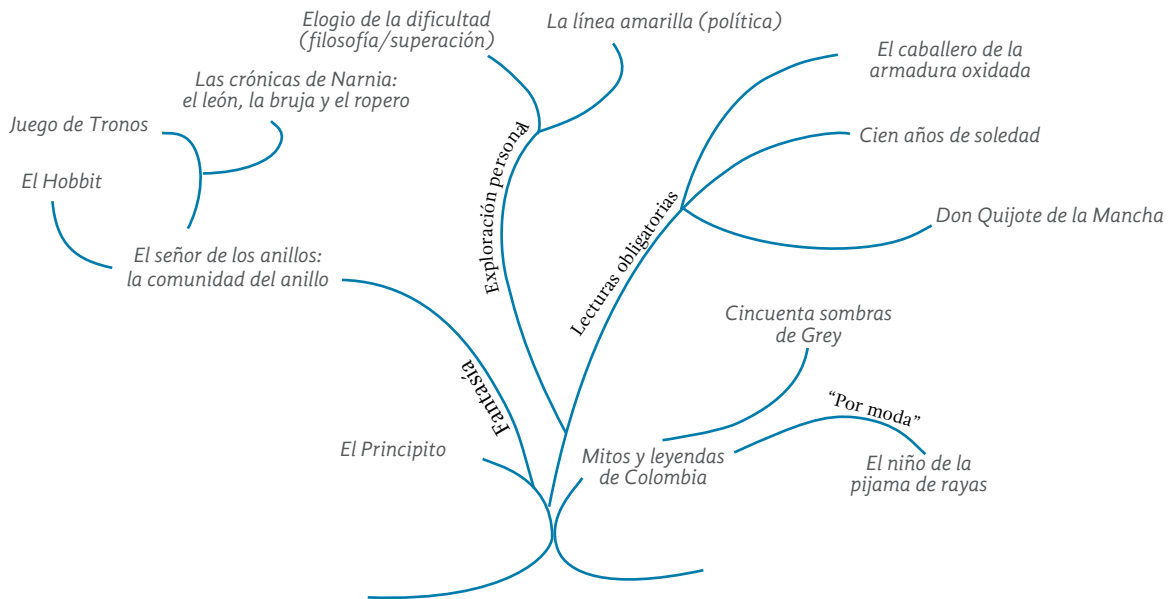


Nota. Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el lector explorador es formado por inmediaciones de su entorno que lo invitaron a explorar diferentes tipos de textos. Una vez se ha establecido el vínculo, este lector se embarca en ejercicios sostenidos y exploraciones diversas. La mayoría de mediadores entrevistados se caracterizaron como *exploradores*

con distintos intereses articulados a los libros. Incluso algunos estudiantes presentaron este perfil. Un lector de *best-sellers* con esta actitud podría explorar una diversidad de textos y generar hábitos sostenidos.

Figura 4. Trayectoria “Lector explorador” (Harry, estudiante, 18 años), versión de árbol



Nota. Fuente: Elaboración propia

Los discursos encontrados en los ambientes de lectura funcionan como una fuerza mediadora sobre estas prácticas, trayectorias y hábitos. Los caminos que tome este lector hipotético pueden conducirle a prácticas tan diversas como escribir un *blog*, convertirse en *booktuber*, escritor o un profesional que lee y escribe ocasionalmente.





Conclusiones

Para finalizar, es preciso primero concluir que no existe como tal un género “*best-seller*” de libros. Esta categoría se utilizó para abarcar una gran diversidad de textos que han sufrido devaluaciones porque supeditan el entretenimiento sobre el placer estético o la búsqueda de conocimiento. No obstante, estas obras comparten similitudes no tanto como objetos sino en relación a las prácticas de lectoescritura que provocan. Estos libros generan un circuito comunicativo en el que la apropiación conduce a la resignificación, la producción de contenido nuevo y la formación de vínculos afectivos entre las subjetividades de los lectores y la narración.

Es importante reconocer que el espectro de habilidades asociadas a la lectoescritura se ha expandido en las últimas décadas, tanto por la convergencia tecnológica, como por el contacto de los lectores con el flujo de contenidos producidos por las industrias culturales. Las competencias presentadas por los estudiantes en relación a la apropiación de *best-sellers* son tan diversas que es complejo, incluso para ellos, determinar cuál será su futuro como lectores. Identificar estas habilidades supondría el reconocimiento de sus propias competencias como lectores y, para los educadores, la posibilidad de recuperar los aprendizajes adquiridos por los jóvenes y de formular estrategias de enseñanza con una visión amplia de lectura y escritura.

El alcance de este estudio fue apenas el reconocimiento de dichas competencias, con el fin de generar un marco explicativo sobre las estrategias de aprendizaje que están ocurriendo en la lectura de *best-sellers*. El siguiente paso sería aplicarlo a la elaboración de políticas, proyectos, planes y herramientas que aborden la diversidad de prácticas de lectura emergentes en el contexto contemporáneo.

Finalmente, el estudio resalta la importancia del componente emocional como clave para la formación de hábitos de lectura entre niños y adolescentes. Un error sería subestimar la capacidad de estos lectores: el *best-seller* encuentra su fuerza en su proceso de apropiación que invita a la reflexión, a ficcionalizar y participar activamente de las narraciones. En palabras de los estudiantes, el elemento exploratorio que guardan muchas ficciones se vuelve una motivación importante. Más que diseñar una herramienta, estos libros invitan al joven lector a encontrar los sentidos articulados al texto, los objetos, los contextos, sus identidades y competencias por sí mismos.

Referencias

- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Campbell, J. (2004). *The hero with a thousand faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Darnton, R. (2008). *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la Revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Eco, U. (1987). El lector modelo. *Lector in fabula* (pp. 73-95). Barcelona: Lumen.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulates proposal of dimensions and indicators. *Comunicar* (38), pp. 75-82.
- García Canclini, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., y Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Fundación Telefónica.
- González, N., Rico, C., y Sarmiento, N. (2002). *Anatomía del lector javeriano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Handwerker, W. P. (2001). *Quick ethnography*. Plymouth: Altamira Press.
- Jenkins, H. (2010). *Convergence culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Kozinets, R. (2002-Febrero). The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), pp. 61-72.
- Lluch, G. (2009). *Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial*. Obtenido desde <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134633.pdf>
- Marsick, V., y Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education* (89), pp. 25-35.
- Martel, F. (2010). *Cultura mainstream*. Barcelona: Taurus.

- Rey, G. (2013). Del entorno mediático al entorno digital. En Oviedo, S., Reina, M., Rey, G., Claudia, R., y Vargas, L. *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia* (pp. 161-182). Bogotá: Fundalectura.
- Ribeiro, G. (2012-Enero). O best-seller na revalorização de sentidos: “Harry Potter” e o tema da criança imaginal. *Cadernos CEDES*, pp. 30-41.
- Schaeffer, J. (2002). *Por qué la ficción*. Barcelona: Lengua de Trapo.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). *Informe Colegios 2015*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Silva, R. (1999). Prácticas de lectura: ámbitos privados y formación de un espacio público moderno. En Guerra, F., y Lemperriere, A. *Los espacios públicos en Iberoamérica* (pp. 97-107). México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Vielma, E., y Salas, M. L. (2000-Junio). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), pp. 30-37.
- Víñas, P. D. (2009). *El enigma best-seller: fenómenos extraños en el campo literario*. Madrid: Ariel.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En Jagger, R. *Complementary methods for research in education* (pp. 327-353). Londres: Routledge.