
Research Article

Perspectivas de estudiantes universitarios suecos sobre la lectura de *La ciudad y los perros*: un proyecto de diarios de lectura

Ingela Johansson*
Lund University

Received November, 2023; accepted April, 2025;
published online October, 2025

Abstract: Reading Mario Vargas Llosa's *The time of the hero* is a challenge for Swedish university students of Spanish as a foreign language, but despite this, course evaluations have shown that they tend to value the experience. This study focuses on exploring the students' reading process and their reactions to the text through a reading log project. The categories of recognition, knowledge, enchantment and shock proposed by Felski (2008) were applied to analyse the students' responses. The analysis indicates that the students' preferred way to check their understanding and interpretation of the literary text was to discuss the reading with their peers. It also indicates that, despite the linguistic difficulties, the participants experienced a complex aesthetic response, reacting intensely to the characters and often shocking situations in the novel. However, the main motivator in play in the reading process seems to have been the desire to reconstruct a coherent story from the narrative fragments, filling in the gaps to solve the central enigma of the plot. This reconstruction was greatly aided by reading together, and one of the conclusions of the study is that it is beneficial to think of reading as a collective act.

Keywords: reading logs, emotions, Rita Felski, literary studies, *The time of the hero*

Resumen: La lectura de *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa representa un desafío para los estudiantes suecos de español como lengua extranjera a nivel universitario. A pesar de ello, las evaluaciones del curso han mostrado que suelen valorar la experiencia. Este estudio se centra en explorar el proceso de lectura de los estudiantes, así como sus reacciones ante el texto a través de un proyecto de diarios de lectura. Se aplicaron las categorías de reconocimiento, conocimiento, encantamiento y choque propuestas por Felski (2008) para analizar las respuestas de los estudiantes. El análisis indica que los estudiantes prefirieron discutir la lectura con sus compañeros para verificar su comprensión. Asimismo, demuestra que, a pesar de las dificultades lingüísticas, experimentaron una respuesta estética compleja, reaccionando intensamente ante los personajes y las situaciones de la obra, que a menudo eran impactantes. No obstante, el principal motivador de la lectura parece haber sido el deseo de reconstruir una historia coherente a partir de los fragmentos narrativos, completando los espacios vacíos para resolver el enigma central de la trama. Esta reconstrucción se vio favorecida por la lectura en grupo, y una de las conclusiones del estudio es que resulta fructífero pensar en la lectura como un acto colectivo.

Palabras clave: diario de lectura, emociones, Rita Felski, estudios literarios, *La ciudad y los perros*

*Corresponding author: Ingela Johansson, E-mail: ingela.johansson@rom.lu.se

Copyright: © 2025 Author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

1 Introducción

La lectura literaria sigue siendo una parte esencial de los estudios universitarios de idiomas, debido a las claras ventajas que proporciona al dar acceso a la lengua y la cultura meta, fomentando la capacidad interpretativa y analítica. Sin embargo, cuando los estudiantes leen una obra compleja, ¿cómo abordan las dificultades que surgen durante la lectura? ¿Y en qué medida logran involucrarse y conectarse emocionalmente con el texto a pesar de contar con un vocabulario y unos conocimientos culturales limitados? Esto es lo que se examina en este proyecto basado en diarios de lectura escritos durante la lectura de *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa.

Las teorías poscríticas que enfocan la experiencia lectora proponen un nuevo acercamiento, más cercano, a los textos literarios en el contexto académico. Uno de los aportes primerizos fue *La littérature en péril* (2007)¹ de Tzvetan Todorov, figura emblemática del estructuralismo, en el que critica la teorización del campo literario. Todorov descubrió que sus propias teorías habían tenido un impacto no deseado en la enseñanza: en lugar de leer literatura para reflexionar sobre las condiciones de vida del ser humano, la enseñanza se había centrado cada vez más en los conceptos críticos. Los estudiantes, en lugar de aprender sobre lo que trataban las obras, tendían a aprender lo que los críticos literarios decían sobre ellas (Todorov, 2007, p. 18–19).

Un año después, en la misma línea, Rita Felski publica su *Uses of literature* (2008), que cuestiona de forma vehemente la hegemonía de la lectura crítica, “the holy grail of literary studies” (2008, p. 2). Las contribuciones de Felski han revitalizado el debate sobre la dicotomía entre la lectura crítica y distanciada (o, para usar un término de Paul Ricoeur, sospechosa), por un lado, y la lectura ingenua, que a menudo se ha asociado con el ocio o la cultura de masas, por el otro. Según la investigadora, debe haber más interacción entre ambas, para que los estudios literarios aborden una gama más amplia de aspectos, incluyendo también el sensual y el emocional (Felski, 2015, p. 3). La lectura, dice Felski, es un acto de coproducción más que un descubrimiento de un sentido escondido: “a form of making rather than unmaking” (Felski, 2015, p. 12). Simultáneamente, ha crecido el interés por la literatura y las emociones como parte del *affective turn* (el giro afectivo) de los estudios culturales. Una aportación temprana y significativa a este campo la constituye el trabajo de David S. Miall, quien ya en 1988 publicó su primer artículo sobre las diferentes clases de respuesta emocional ante el texto literario, defendiendo la importancia de los estudios empíricos de la lectura. Cabe mencionar que las teorías clásicas de la estética de la recepción, o del *reader response*, formuladas notablemente por Rosenblatt, Jauss, Ingarden e Iser, siguen válidas como punto de partida para los que argumentan por esta clase de estudio literario.

En los últimos años, ha crecido el interés por las prácticas lectoras, incluyendo fenómenos como las culturas de los *fans* de ciertos universos literarios, como Harry Potter o Jane Austen, y los viajes siguiendo los pasos de un escritor favorito. En su reciente aportación, Magnus Persson (2024) presta atención a estas prácticas, pero también a otros aspectos ignorados por la academia, como la materialidad del libro, el entorno en el que se lee e incluso la postura que se adopta durante la lectura.

En la actualidad, el número de trabajos de investigación sobre la lectura y la respuesta emocional al texto literario sigue creciendo, e incluye estudios del ámbito de la enseñanza. Sin embargo, la mayoría de estos se centra en la lectura en lengua materna; son relativamente pocos los estudios que abordan este tema en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Na *et al.*, 2015, p. 152). Entre aquellos que aplican este enfoque a la lectura

¹ Traducido al español con el título de *La literatura en peligro*.

en una lengua distinta a la materna, la mayoría se centra en la enseñanza de alumnos de la secundaria, mientras que muy pocos lo hacen en el contexto universitario. Es precisamente este último aspecto que nos interesa en el presente trabajo, en el que indagamos en la lectura de *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa y las reacciones que evoca la obra en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad de Lund, en Suecia. Para explorar cómo los estudiantes experimentan el encuentro con esta novela, se ha llevado a cabo un proyecto basado en diarios de lectura.

La lectura de *La ciudad y los perros* supone una labor ardua por parte de los estudiantes, quienes generalmente tienen el español como tercera lengua, después del sueco y el inglés. La trama de esta primera novela del Nobel de Literatura, publicada en 1962, comienza con el robo de un examen de química de algunos de los cadetes del Colegio Militar Leoncio Prado de Lima. Tras descubrirse el robo, los jefes del colegio castigan a los culpables, lo que da lugar a un acto de venganza dirigido a Ricardo Arana, a quien los chicos consideran culpable de la delación. Ricardo es el cadete de rango más bajo entre los colegiales, constantemente acosado por los demás. En una simulación de campaña, alguien dispara a Ricardo, quien muere, pero ni siquiera al final de la novela se puede saber a ciencia cierta si fue un accidente o quién lo disparó. ¿Podría haber sido el Jaguar, el chico más valiente pero también el más violento de su año? Quien más se preocupa por la muerte de su compañero es Alberto, quien destaca como protagonista de la historia, junto con Ricardo y el Jaguar.

La dificultad de la lectura no solo radica en el lenguaje, sino que la obra también posee una estructura narrativa complicada, con perspectivas cambiantes y varias líneas temporales entrelazadas. La mayor parte de la historia está contada por un narrador omnisciente, pero la narración en tercera persona se ve interrumpida por pasajes narrados en primera persona. Al principio, no se sabe quiénes son estos narradores en primera persona, pero al leer detenidamente, se entiende que uno de ellos es el Boa, un chico rudo que sirve de comentarista de los acontecimientos en el colegio militar a lo largo del relato. La identidad del otro narrador en primera persona es más difícil de determinar, pero al final del relato se revela que se trata del Jaguar.

A las dificultades que imponen las técnicas narrativas se suma la distancia histórico-cultural: la novela se desarrolla en el Perú de la década de 1950 y hay muchas referencias al contexto limeño. No obstante, a pesar de todos estos obstáculos, en las evaluaciones del curso, los estudiantes suelen expresar aprecio por la novela. Para indagar cómo logran superar las trabas que impone la forma y qué es lo que les motiva a seguir leyendo, se ha optado por recurrir al diario de lectura. Este, llevado por cada estudiante de forma completamente opcional, nos ha dado acceso a las reflexiones individuales sobre la lectura.

1.1 Perspectivas teóricas

Antes de detallar el proyecto, se presentarán algunos conceptos teóricos relacionados con la recepción de la literatura, así como un acercamiento a la lectura en lengua extranjera y la propuesta de Felski, todos ellos relevantes para el diseño del proyecto y el análisis del material recopilado.

1.1.1 La lectura como interacción y los espacios vacíos

De acuerdo con las teorías de la recepción, una obra literaria solo llega a realizarse en contacto con el lector empírico. Louise Rosenblatt (1978) propone entender el acto de lectura como una

transacción entre el texto literario y el lector, mientras que Wolfgang Iser ([1978] 1980) se refiere al proceso lector con el término de *interacción*. Según este teórico, el texto presenta una organización objetiva que determina la interpretación: la *estructura apelativa* (1985). Contiene elipsis, omisiones y silencios, *Leerstellen*, esto es, *espacios vacíos* que el lector va completando con ayuda de sus propias experiencias y conocimientos. Como consecuencia de ello, cada lector actualiza la estructura apelativa del texto en una manera ligeramente diferente a los demás. Según Iser (1985, p. 178), el rasgo definitorio de la literatura de ficción es la indeterminación inherente a estos espacios vacíos.

La ciudad y los perros se presenta al lector como una obra mosaica, reflejando muchas de las características asociadas al boom latinoamericano, algunas con antecedentes en escritores modernistas como William Faulkner (Kristal, 2019). La novela sobresale por el uso de espacios vacíos, combinados con otras técnicas narrativas que requieren la cooperación del lector, como los cambios de perspectiva, los saltos temporales y las historias paralelas. En este tipo de obra, solo cuando el lector entiende las partes puede concebir las relaciones internas como una estructura coherente (Pettersson, 2013, p. 87). En un ensayo en *Cartas a un joven novelista*, de 1997, el mismo Mario Vargas Llosa analiza el arte de narrar por omisión de algunos de sus escritores de cabecera, como Hemingway y Faulkner, proponiendo el término de *dato escondido*. Asevera que esta técnica se usa para convertirle al lector en co-creador: “Es preciso que el silencio del narrador sea significativo, que ejerza una influencia inequívoca sobre la parte explícita de la historia, que esa ausencia se haga sentir y active la curiosidad, la expectativa y la fantasía del lector” (Vargas Llosa, s.a.). Como hemos visto, además de la estructura mosaica, en *La ciudad y los perros*, toda la trama está construida alrededor de un dato escondido, a saber, la incógnita de quién mató al cadete Ricardo Arana.

1.1.2 La competencia lectora

Ahora bien, si los espacios vacíos, ya sean espontáneos o planificados por el autor, son inherentes al texto literario e invitan a la implicación del lector, ¿qué ocurre cuando la lectura se lleva a cabo en una lengua extranjera? Es razonable suponer que, en este caso, el lector corre el riesgo de confundir los vacíos de la estructura apelativa con espacios de incomprensión derivados de su falta de competencia lingüística y cultural. La indeterminación del texto puede parecer más amplia de lo que realmente es, y cuando las omisiones constituyen una parte fundamental de la estructura narrativa, como ocurre en *La ciudad y los perros*, la incertidumbre se incrementa aún más. Para abordar con éxito este tipo de texto en lengua extranjera, será necesario contar no solo con un amplio vocabulario, sino también con un alto nivel de competencia lectora general.

Raúl Ruiz Cecilia (2010) entiende el proceso de lectura en una lengua extranjera en términos de interacción y co-creación. Según este autor, el proceso consiste en cinco instancias: la *descodificación*, la *traducción*, la *pre-comprensión*, la *comprensión* y la *interpretación* (2010, p. 315). Las dos primeras fases conciernen especialmente a los principiantes en el estudio de una lengua, mientras que la pre-comprensión tiene lugar cuando el lector, a base de sus conocimientos, formula hipótesis sobre el significado del texto. La comprensión se logra cuando estas hipótesis se comprueban, y la última instancia, la interpretación, se realiza cuando el lector es capaz de encontrar una significación al texto de forma independiente. Si aceptamos esta progresión lectora, cobra sentido la tesis de José Manuel Foncubierta Muriel y María Carmen Fonseca Mora (2018), según la cual, al leer en una lengua diferente a la materna, un lector experimentado y competente puede omitir las fases iniciales, recurriendo a estrategias de compensación:

En L2, sin embargo, la falta de competencia lingüística puede activar destrezas de orden superior para compensar las deficiencias en habilidades de nivel inferior como la decodificación o el reconocimiento de palabras, debido a que el lector en L2 ya posee competencia lectora en L1, sabe leer en una lengua y tratará de aprender a leer en la segunda lengua aprovechando las estrategias lectoras adquiridas en su lengua materna (utilizar pistas contextuales u otros conocimientos) (Foncubierta Muriel & Fonseca Mora, 2018, p. 19).

En el proyecto de los diarios de lectura, no se ha medido la competencia lectora general de los y las informantes, pero se puede suponer que el hecho de haberse graduado del bachillerato y de estudiar en la universidad garantiza una competencia al menos mediana y, en algunos casos, mucho mayor. En el análisis, se prestará atención a la manera en que describen sus estrategias al enfrentarse con el texto y, en este contexto, será posible explorar el papel que juega la competencia lectora general.

1.1.3 Las reacciones ante el texto

Como se mencionó anteriormente, en las últimas décadas se ha producido un creciente enfoque en la experiencia lectora y la respuesta emocional del lector empírico. Hacia 1990, comenzaron a publicarse trabajos influyentes en el campo, destacándose los de David S. Miall por su enfoque empírico. En esos mismos años, investigadores como E.W.E.M. Kneepkens y Rolf A. Zwaan examinaron la hipótesis de que las reacciones emocionales que evoca la lectura pueden influir en la cognición. Según esta perspectiva, las emociones nos permiten identificar qué conocimiento es relevante activar en una determinada situación, basándose en la premisa de que existe una estrecha interrelación entre emoción y cognición (Kneepkens & Zwaan, 1994, p. 126).

Las emociones y el enfocamiento

Un estudio de relevancia para el nuestro es el de David S. Miall y Kuiken (1994), que tiene como objetivo explorar los efectos del recurso estilístico del *enfocamiento* (*foregrounding*) de los textos literarios. Los autores observaron que se había prestado atención a las emociones producidas por el contenido de un relato, mientras que los efectos del estilo literario no se habían investigado. Por eso, proponían centrarse en el recurso estilístico del enfocamiento (el *aktualisace* de Jan Mukarovský). El enfocamiento, según la explicación de Miall y Kuiken, ocurre cuando se interrumpe el estilo normal de una obra, por ejemplo, cuando, en el texto, hay una metáfora que llama la atención o una secuencia de asonancias, en breve: cuando hay una interrupción que es ajena a la norma textual, sean estas palabras, frases o eventos (1994, p. 393). El concepto está estrechamente relacionado con el *extrañamiento* de Shklovsky. A través de cuatro subestudios, Miall y Kuiken pudieron ver que los lectores se detenían en los pasajes enfocados, los cuales ralentizaban la lectura. Es más, estos pasajes los afectaban en mayor grado. Los autores concluyeron que el enfocamiento es un recurso de vital importancia para la interpretación de un texto, así como para la implicación afectivo-emocional: “Our current findings, together with the studies described in the introduction, support the view that literary response follows a distinctive course in which foregrounding prompts defamiliarization, defamiliarization evokes affect, and affect guides ‘refamiliarizing’ interpretive efforts” (Miall & Kuiken, 1994, p. 404).

En un estudio más reciente, Miall y Kuiken (2002) revisaron las contribuciones hechas hasta la fecha al campo de la literatura y la respuesta emocional. Sintetizaron que, durante la lectura, lo que se pone en juego no son tanto las emociones básicas como el miedo, la ira y la tristeza,

sino emociones más sutiles. Las dividieron en cuatro grandes categorías: las emociones evaluativas, relacionadas con la experiencia lectora global (por ejemplo, la satisfacción de haber leído una obra completa); las emociones vinculadas a aspectos específicos de la narración (por ejemplo, la empatía por un personaje); las emociones estéticas, en respuesta a los aspectos formales tales como el modo narrativo o estilístico (por ejemplo, el placer estético que puede producir una metáfora u otra figura estilística); y, finalmente, las emociones automodificantes (*self-modifying feelings*) que reestructuran la manera en que el lector entiende la narración.

Las categorías de Felski

Otro aporte de gran impacto en la sistematización de las reacciones al texto literario son las categorías propuestas por Felski (2008), las cuales la teórica denomina *reconocimiento* (*recognition*), *encantamiento* (*enchantment*), *conocimiento* (*knowledge*) y *choque* (*shock*).

En la terminología de Felski, el *reconocimiento* es lo que ocurre cuando el lector siente que el texto literario se dirige directamente a él, es decir: cuando tiene la sensación de encontrarse a sí mismo en el texto (2008, p. 23). Más amplio que el concepto de *identificación*, el *reconocimiento* se produce cuando el texto arroja nueva luz sobre nosotros mismos y las cosas, a través de un proceso de introspección: “In a mobile interplay of exteriority and interiority, something that exists outside of me inspires a revised or altered sense of who I am” (2008, p. 25).

El *encantamiento* está estrechamente asociado con la lectura ingenua, siendo el estado en el que el lector se encuentra absorbido por una historia e inmerso en la lectura: “The analytical part of your mind recedes into the background; your inner censor and critic are nowhere to be found. Instead of examining a text with a sober and clinical eye, you are pulled irresistibly into its orbit” (2008, p. 55). El modernismo, con la misión expresa de revelar al lector la falsedad de la literatura, representó una llamada a favor del desencantamiento (2008, p. 53). A partir de este hito en la historia de la estética, la inmersión ha sido considerada como una evasión característica de la cultura de masas. Sin embargo, según Felski, ha llegado el momento de dejar de lado el requisito absoluto de desencantamiento, y de buscar una experiencia estética total, encarnada y sensual. A fin de cuentas, es el placer lector, que se experimenta más intensamente una vez que el texto nos haya encantado, lo que nos lleva a interesarnos por el estudio detallado de los textos literarios. Abrir las puertas al encantamiento nos permitirá repensar la lectura y la crítica literaria (2008, p. 76).

Si el *reconocimiento* tiene que ver con nosotros mismos, en la terminología de Felski, el *conocimiento* se refiere a lo que adquirimos al aprender, a través de la literatura, sobre los demás y el mundo. Felski destaca la *intersubjetividad* como especialmente importante para la adquisición de conocimientos mediante la literatura, es decir: la capacidad de la ficción para trasladarnos a la mente de otros sujetos y comprender cómo se actúa y piensa en otros ámbitos socioculturales (2008, pp. 91–93). En este contexto, la autora señala la importancia de lo que llama el ventriloquismo, es decir: las imitaciones de diferentes formas de hablar, ligadas estas a diferentes formas de saber (Felski, 2008, pp. 100–104). Una idea clave de Felski es que conocer el mundo no es un ejercicio meramente intelectual, sino que también se alcanza el conocimiento a través de experiencias sensoriales y emocionales. Por ello, la interpretación de un texto literario, que no es un mero reflejo sino una re-descripción del mundo, requiere de nuestras experiencias previas de todo tipo para activarse.

El último tema que aborda Felski es el impacto, el *choque*. Se trata de la reacción que pueda tener el lector ante lo doloroso y horripilante de un relato. A diferencia del encantamiento, el choque nos pone en un estado de alerta. Algunos teóricos sostienen que, después del arte

vanguardista, ya no puede haber nada en la literatura que nos sorprenda. En desacuerdo con esta postura, Felski señala que hay obras antiguas que aún nos impactan, puesto que la sensibilidad moral varía de una época a otra: “the history of modernity involves an unmaking and remaking of prohibitions and taboos” (Felski, 2008, p. 124).

El choque puede conectarse con el enfocamiento tratado anteriormente, ya que se refiere a una especie de interrupción que se produce durante la lectura. Sin embargo, el choque de Felski está más relacionado con el contenido narrativo que con el estilo. Ambos aspectos son de interés para el presente trabajo, ya que el contenido y el estilo son interdependientes y por lo tanto pueden abordarse en conjunto.

En resumen, Felski revisa algunos aspectos de la literatura que han recibido poca atención de los defensores de la lectura crítica y distanciada. Aboga por una lectura holística y encarnada que incluya también las respuestas emocionales. Su revisión ha generado interés en el campo de la didáctica de la literatura, ya que ofrece un metalenguaje multidimensional para hablar de la experiencia lectora. El aparato conceptual de Felski se ha puesto en práctica en algunos estudios empíricos, entre los cuales se encuentra el de Björn Bradling (2020), fuente de inspiración para el presente trabajo, el cual se detallará al final del siguiente apartado.

1.2 Estudios anteriores

Ya se ha mencionado que el creciente número de estudios sobre la lectura desde una perspectiva poscrítica se ha centrado en la lectura en lengua materna. Sin embargo, se han realizado algunos estudios sobre la lectura de textos literarios en un idioma extranjero, entre los que merece mención el de Bokhee Na, Diane L. Schallert y Eunjeong Jee (2015). Las autoras emprendieron un examen de la importancia de la implicación emocional para la comprensión lectora. Según su revisión del estado de la cuestión, el efecto emocional de un texto escrito en una lengua extranjera parece ser menor que en la lengua materna. No obstante, su propia investigación empírica indicó que un factor más importante que el idioma parecía ser el tema. Cuando este se consideraba relevante, los informantes mostraban una mayor implicación lectora y, como consecuencia, una mejor comprensión del texto. Las autoras concluyeron que, si se seleccionan textos con los que los estudiantes de una segunda lengua tienden a comprometerse emocionalmente, es probable que la comprensión del contenido mejore (2015, p. 163).

Sin embargo, para ello, parece necesario que el lector haya alcanzado cierto nivel de dominio lingüístico. Stefanie Ramachers y Roel M. Willems (2024) llevaron a cabo un estudio en los Países Bajos sobre la lectura en alemán como lengua extranjera en un grupo de alumnos de secundaria, con el objetivo de explorar en qué medida era posible lograr la inmersión durante la lectura en otro idioma que el materno. Los autores plantearon la hipótesis de que la inmersión estaría correlacionada con el grado de apreciación de la obra. Los resultados mostraron que los alumnos tuvieron dificultades para alcanzar una inmersión profunda, debido a su limitado dominio de vocabulario, lo que dificultaba el procesamiento automático del texto. Estas limitaciones impedían en parte la representación imaginativa del mundo narrado y la conexión emocional con los personajes. Los hallazgos de este estudio son de gran relevancia para el presente, pero cabe señalar que los informantes de Ramachers y Willems eran principiantes y, además, más jóvenes que los de nuestro grupo de estudio.

En lo que se refiere específicamente a los diarios de lectura, se ha identificado una aportación relacionada con un proyecto similar al nuestro. Basándose en la teoría del *reader response*, Anthony Carlisle (2000) llevó a cabo un trabajo exitoso utilizando diarios de lectura en clases de inglés en Taiwán. El investigador quería alejarse de la idea de leer literatura para alcanzar otro objetivo, por ejemplo, ampliar el vocabulario o aprender hechos culturales, enfocando en

la lectura como práctica estética. Fundamentalmente, leer equivale a entrar en lo que Carlisle llama, con Tolkien, un *mundo secundario* (2000, p. 13). La manera como los estudiantes logran ingresar en este mundo, Carlisle la quería registrar por medio de los diarios de lectura: “The reading log is the simplest and most direct tool for encouraging students to enter and explore their secondary worlds” (2000, p. 14). En el proyecto de este investigador-profesor, la tarea era muy flexible: pidió a los estudiantes que notaran sus observaciones y reacciones en forma de flujo de consciencia, animándolos a hacer conjeturas, comentar sobre los personajes y recordar sus propias experiencias. Los estudiantes valoraban tener este espacio para expresarse sobre la literatura y evaluaron que la escritura de los diarios les había ayudado a entender mejor las obras. Según una autoevaluación, los participantes mejoraron tanto su escritura como su lectura.

Sin embargo, el proyecto de Bradling (2020) mencionado anteriormente ha sido la principal fuente de inspiración para este trabajo. Profesor de lengua sueca y literatura en la secundaria, Bradling partió de la necesidad de proveer a los alumnos de un lenguaje para discutir la literatura. Algunos estudios previos, como el de Maritha Johansson (2015), en el que se comparaba la terminología literaria utilizada por alumnos de secundaria en Suecia y en Francia respectivamente, han señalado la falta de un metalenguaje en los jóvenes suecos. Johansson (2015) señaló que, aunque los alumnos suecos no tenían problemas para interpretar la literatura, carecían de un lenguaje adecuado para formular sus interpretaciones. En el proyecto de diarios de lectura, en el que desempeñó el papel doble de profesor e investigador, Bradling incorporó los cuatro conceptos de Felski previamente presentados. Como resultado de su experiencia docente, añadió a ellos una quinta categoría: la *resistencia* a la lectura. Luego, pidió a los alumnos que entregaran cinco diarios de lectura sobre una novela, teniendo en cuenta estas cinco categorías.² Al analizar los diarios, Bradling concluyó que las categorías propuestas resultaron útiles, aunque los alumnos a veces las interpretaron de una manera diferente a la esperada. El concepto más difícil de manejar para ellos fue el de conocimiento; la mayoría parecía tener una idea positivista del conocimiento, lo que los llevó a afirmar que no habían aprendido nada significativo de la novela. Otro resultado interesante fue que algunos temas complicados, como el acoso escolar y el incesto, provocaran reacciones muy distintas en los alumnos: repugnancia y resistencia en algunos, curiosidad en otros.

Tanto el estudio de Carlisle como el de Bradling nos han convencido de la utilidad del diario de lectura. Es una herramienta didáctica que nos deja conocer el proceso lector de los estudiantes al mismo tiempo que les sirve a ellos para profundizar en el texto literario. Nuestro estudio toma el de Bradling como modelo, pero también presenta algunas diferencias respecto al suyo. En primer lugar, el nuestro aborda la lectura en una lengua extranjera, realizada en un grupo de estudiantes universitarios que han elegido dedicarse a los estudios de español. Por lo tanto, es razonable suponer que presenten un mayor grado de motivación, de madurez y de competencia lectora general. En segundo lugar, mientras que Bradling introdujo los conceptos de Felski de manera detallada, en nuestro proyecto se optó por mencionarlos de forma introductoria, permitiendo que los estudiantes escribieran más libremente sobre su experiencia lectora. Finalmente, decidimos prescindir de la categoría de la resistencia, puesto que, en nuestro estudio, este fenómeno se aborda en relación con las estrategias de lectura.

² La novela que se leía en el proyecto era *Låt den rätte komma in* (*Déjame entrar*) del escritor sueco John Ajvide Lindqvist.

1.3 Diseño del estudio

1.3.1 Informantes y material

Los estudiantes que eligen el español como asignatura en la carrera de grado en Suecia ingresan con cuatro años de estudios previos de la lengua. El programa universitario de español consta de tres semestres.³ Los participantes de este proyecto eran estudiantes del segundo semestre, quienes realizaron un módulo de cuatro semanas dedicado a la literatura del *boom* latinoamericano. La autora de este artículo desempeñaba simultáneamente el papel de investigadora y de profesora del módulo.

En el módulo de literatura en cuestión, la lectura constaba de tres novelas: *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez, *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa y *Aura* de Carlos Fuentes. De estas tres, *La ciudad y los perros* era, sin duda, la que exigía el mayor esfuerzo por parte de los estudiantes, tanto por su extensión de aproximadamente 450 páginas como por las razones lingüísticas, técnicas y culturales ya señaladas. Por ello, esta obra se consideró especialmente relevante para examinar la experiencia lectora de los estudiantes.

El proyecto de diarios de lectura se llevó a cabo en dos grupos distintos durante dos años sucesivos. No todos los estudiantes participaron y, de los que lo hicieron, no todos entregaron los cuatro diarios.⁴ Como criterio de inclusión, se decidió considerar a aquellos que habían entregado al menos tres de los cuatro diarios. En total, 13 estudiantes cumplieron con este requisito. Se les solicitó su consentimiento de figurar en el estudio por escrito y se les informó que podían retirarse en cualquier momento; todos los 13 aceptaron participar.

El grupo de informantes está compuesto por nueve mujeres y cuatro hombres. Dos tienen el español como lengua de herencia, dos tienen una lengua materna distinta al español o al sueco y nueve tienen el sueco como primera lengua. La mayoría (nueve) tiene entre 20 y 30 años, mientras que cuatro superan los 30 años. Estos datos se mencionan para dar una idea de la relativa heterogeneidad del grupo, aunque no se tomarán en cuenta en el análisis de los textos entregados. En la tabla 1, se presenta la participación:

³ Cuando se realizó el estudio, el programa de la Universidad de Lund era de tres semestres; ahora es de cuatro.

⁴ A continuación, para guardar el anonimato y por razones de economía, se usará la forma masculina para referirse a las y los informantes del estudio.

Tabla 1

La participación de los informantes

Informante	Diario 1	Diario 2	Diario 3	Diario 4
1	X	X		X
2	X	X	X	X
3	X		X	X
4	X	X		X
5	X	X	X	X
6	X	X	X	X
7	X	X	X	X
8	X		X	X
9		X	X	X
10	X		X	X
11	X	X		X
12	X	X	X	X
13	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia

Se desprende de la tabla que casi todos los informantes entregaron el primer y el último diario de lectura, y que solo cuatro entregaron los cuatro diarios. En total, el material recolectado consta de 44 textos, cuya extensión varía desde algunas pocas líneas hasta tres hojas.

1.3.2 Método y preguntas de investigación

El número de participantes en este proyecto (13) es relativamente bajo, por lo que se optó por un análisis de enfoque cualitativo. Dadas las limitaciones del trabajo, no se pretende presentar conclusiones generalizables.

El proyecto de los diarios de lectura se introdujo por la investigadora-profesora en la primera de las cinco clases dedicadas a *La ciudad y los perros*. Se presentaron brevemente algunas ideas centrales de las teorías de la recepción y de la corriente poscrítica, incluyendo los conceptos de Felski. También se destacó que, probablemente, la obra despertaría reacciones de naturaleza diversa debido a los temas controvertidos e incluso repulsivos que aborda, y que dichas reacciones deberían ser registradas en los diarios de lectura. Se sugirió usar el marco conceptual de Felski como una posible manera de organizar las impresiones producidas por la novela, pero se subrayó que no era obligatorio. También se enfatizó que, si los estudiantes elegían utilizar este marco, no era necesario usar todos los conceptos. Además, se les pidió que explicaran cómo abordaban la tarea lectora. En las instrucciones escritas se les presentó algunos ejemplos de aspectos a comentar:

- ¿Qué siento durante la lectura? (identificación, suspense, choque, asco, curiosidad, resistencia, tristeza, enojo, etc.)
- ¿Cómo leo? (buscando palabras, volviendo a leer ciertos pasajes, lentamente, rápidamente, discutiendo el contenido con compañeros, leyendo sobre la novela, etc.)

En las instrucciones orales y escritas del proyecto se aclaró que la participación era completamente facultativa, que se podía escribir en español o en sueco y que los textos no se usarían para la calificación del curso.

La lectura de *La ciudad y los perros* se dividió en cuatro partes, cada una consistiendo en alrededor de 100 páginas. Cada parte se abordaba en diferentes actividades orales en clase, y el diario de lectura correspondía a esta misma división. Las cuatro entregas del diario se realizaron por la plataforma digital del curso. Por razones técnicas, las entregas no pudieron ser anónimas. Sin embargo, como mencionado anteriormente, todos los estudiantes cuyos diarios se citan en este estudio han dado su consentimiento por escrito para el uso investigativo y la publicación anónima de algunas partes de sus textos.

El material recolectado a través de los diarios de lectura se analizó por medio de una lectura detenida en busca de respuestas a dos preguntas principales. La primera se refería al método lector: ¿Cómo abordaban los estudiantes la lectura de *La ciudad y los perros* y qué estrategias desarrollaban para superar las dificultades lingüísticas y formales? La segunda tenía que ver con la respuesta al texto: ¿Cómo reaccionaban los estudiantes al contenido y qué papel jugaba la dimensión emocional para su motivación lectora? En cuanto a esto último, el análisis del material se llevó a cabo utilizando los conceptos de Felski como principio organizador.

2 Resultados

En este capítulo se presentará la información obtenida a partir de los diarios de lectura, comenzando por las observaciones sobre las estrategias de lectura empleadas.⁵

2.1 Las estrategias de lectura

En cuanto a la tarea lectora, tres aspectos se mencionan recurrentemente en los diarios de lectura: la dificultad del vocabulario, la confusión que crea la forma narrativa y las estrategias de lectura desarrolladas para solucionar estos problemas.

Durante el proceso que va desde la primera hasta la última entrega, se aprecia un cambio significativo en relación con el vocabulario. En el primer diario, con excepción de dos informantes, todos comentan sobre lo difícil que resulta la lectura, destacando el vocabulario como uno de los principales obstáculos. Se registran reflexiones como la siguiente: “Para mí, es muy difícil leer *La ciudad y los perros*. A veces entiendo todo en una página, pero la mayoría de las veces me cuesta mucho tiempo leer una sola página” (Informante 1); y “Tengo que buscar el significado de muchas palabras, me cuesta meterme en la lectura” (Informante 2).⁶ Otro informante estuvo a punto de abandonar la lectura: “Leí las dos primeras páginas y me detuve. No entendía apenas nada del lenguaje y tenía la impresión de que no era nada interesante” (Informante 12). Por el otro lado, también se encuentran ejemplos de una gran determinación, como el siguiente: “Leo con el lápiz en una mano, un diccionario abierto en el ordenador y un bloque de notas al lado. Estoy muy activ[o/a] en mi lectura y muchas veces necesito leer una

⁵ Las citas de los informantes que eligieron escribir en sueco u otra lengua han sido traducidas al español por la autora de este artículo. En las citas de los informantes que escribieron en español se han hecho algunos ajustes entre corchetes para anonimizar los textos y para incrementar la legibilidad, pero sin cambiar detalles como la puntuación o errores puntuales de carácter lingüístico.

⁶ De aquí en adelante, las citas de informantes 1, 2, 4, 6, 9, 10 y 12 son traducciones de la autora. Los informantes 3, 5, 7, 8, 11 y 13 eligieron escribir los diarios en español.

página otra vez para entender de verdad. Además, leo muy despacio para no perder información crucial” (Informante 11).

La cita anterior revela que, evidentemente, el contexto académico influye en el método: el uso del lápiz y de un diccionario es una práctica poco común fuera del ámbito de los estudios. Sin embargo, aunque varios informantes relatan haber empezado de esta manera, consultando frecuentemente el diccionario, en el material se nota un abandono progresivo de esta estrategia: “Cuando comencé a leer el libro, me resultó muy difícil. Después de un tiempo tuve que dejar de buscar todas las palabras que no entendía” (Informante 7). El informante 10 expresa lo mismo, diciendo que, al principio, intentó leer con cuidado, pero pronto se dio cuenta de lo lento que sería el proceso y dejó de consultar el diccionario y fijarse en detalles. A lo largo del proyecto de diarios, este estudiante menciona repetidamente su búsqueda de un equilibrio entre la comprensión del texto y el ritmo de lectura.

Junto con el vocabulario, lo que al principio genera mayor incertidumbre y frustración en los estudiantes es la estructura narrativa: “La narración salta de un personaje a otro y de una época a otra, lo que hace que sea aún más difícil. A veces seguimos a Alberto y otras veces ni siquiera sabemos a quién seguimos. Cuando nos encontramos con los pensamientos de un personaje desconocido, me resulta difícil leer atentamente” (Informante 1). No obstante, otro informante deja entrever un atisbo de aprobación del estilo desde la primera entrega: “Estoy un poco perdid[o/a] en la lectura cuando Vargas Llosa cambia repentinamente de época. Y de manera de escribir: todo parece confuso y sin sentido. Pero al final, surge un sentido, toma forma, se convierte en un todo, y cada capítulo es como una pieza de un rompecabezas” (Informante 12).

Si bien el lenguaje y la estructura narrativa son los grandes desafíos al leer *La ciudad y los perros*, al menos en las etapas iniciales, los estudiantes presentan diversas estrategias para enfrentarlos y superarlos. Como ya hemos observado, el diccionario se abandona por considerarse un procedimiento demasiado lento y, según se desprende del material, tampoco se recurre a traducciones al sueco. Uno de los informantes recurre a una traducción al inglés para asegurarse de comprender la trama y aprender vocabulario a la vez:

Desde el principio, entendí que sería demasiado lento buscar todas las palabras, así que decidí leer todos los capítulos sin buscar vocabulario; solo quería leer la obra para ver qué sucedía. Sin embargo, me di cuenta inmediatamente de que no entendía con certeza lo que ocurría en el libro. [...] Para compensar la falta de comprensión elegí leer la versión en inglés después de cada capítulo. [...] El resultado fue una comprensión mucho mayor, y me ayudaba a interpretar lo que sucedía al regresar a la versión en español. Admito que este método no es suficiente para maximizar mi aprendizaje del español, y lo uso con cierta resistencia, pero temo que el ritmo de lectura del curso no me dé otra alternativa (Informante 6).

Aunque no explica por qué elige una traducción al inglés en vez de una al sueco, su lengua materna, este informante ha encontrado una estrategia que le permite combinar la lectura en español, que no le satisface por completo en cuanto al deseo de comprenderlo todo, con la lectura en un idioma que domina mejor, para entender mejor la novela y ahorrar tiempo. Emplea el método con reticencia, tal vez por tener la sensación de tomar un atajo, pero es cierto que el procedimiento requiere un esfuerzo considerable y resulta eficaz.

Una estrategia más común entre los informantes es recurrir a material secundario sobre la obra: “Después de haber leído los cuatro capítulos, he leído un resumen en internet sobre cada capítulo, para recordarme y ver si he olvidado información crucial” (Informante 11). Sin embargo, uno de ellos decide dejar de lado el material secundario recopilado, ya que le resulta demasiado abrumador: “no tengo tiempo para estudiar todos discursos, explicaciones o interpretaciones” y “[p]ienso que lo más importante en esta lectura sea mis propios experiencias, reflexiones y disfrutes” (Informante 5).

En todo caso, la estrategia que se presenta como la más atractiva es discutir la novela con los compañeros, tanto dentro como fuera del aula. De los 13 informantes, ocho mencionan explícitamente esta estrategia. Por ejemplo, uno comenta que le ha ayudado discutir la novela en clase, ya que sus compañeros tenían muy claro el tema de los narradores anónimos (Informante 4). Otro menciona que se reunió con algunos compañeros fuera de clase: “Discutimos la lectura en un grupo de estudio – fue interesante conocer cómo los demás interpretaban el texto” (Informante 2). Es de notar que este grupo de estudio se formó espontáneamente, sin la intervención de la profesora. Uno de los informantes registra haber discutido la novela con una amiga fuera del contexto universitario, porque el contenido le resultaba muy inquietante: “Claro que es impactante leer sobre todas las crueldades que tienen lugar en el colegio. Varias veces, después de leer algunas partes, he sentido un fuerte disgusto y entonces lo he ventilado con una compañera de piso” (Informante 1).

En combinación con la paulatina habituación al texto y las actividades en clase, las estrategias citadas parecen haber dado buenos resultados; se observa cómo, ya en el segundo diario, algunos informantes expresan que la lectura se ha vuelto más amena: “[E]sta vez fue más fácil leer el libro. Tuve que usar menos el diccionario. Tal vez es porque entiendo mejor el contexto y tengo más información sobre los personajes. Esto facilita adivinar ‘qué es lo que probablemente ocurre en esta escena’” (Informante 4). En el último diario, varios informantes registran estar contentos de haber podido leer toda la novela: “La última parte ha sido un gusto de leer debido a la tensión y la curiosidad que ha aparecido a lo largo de la lectura. Qué extraño que casi me entristece que el libro ya haya terminado, no podía creerlo antes de empezar la lectura” (Informante 3); y “Es extraño. Finalmente, me he acostumbrado a leer a Vargas Llosa o, en todo caso, este libro de él. Me pregunto cómo va a ser mi próxima lectura, en el tiempo libre: ¿me atrapará en la misma manera que esta? Tengo la impresión de que, pronto, tendré que dejar a unos nuevos amigos que acabo de conocer estas últimas semanas” (Informante 12). Como un comentario sobre la experiencia lectora, se observa la siguiente declaración por parte de uno de los estudiantes:

Es emocionante que hayamos leído un libro tan difícil y que con el tiempo se haya vuelto mucho más fácil de leer. Creo que es muy motivador aprender nuevas palabras a través de la lectura de libros, y sobre todo libros que han tenido una gran importancia para la historia de América Latina o de España. (Informante 1)

Este tipo de evaluación global podría clasificarse como ejemplo de lo que Miall y Kuiken (2002) llaman las emociones evaluativas y, en este caso, es cuestión de la satisfacción que uno siente después de haber realizado una gran hazaña.

En resumen, los diarios de lectura sugieren que tiene lugar una habituación progresiva al lenguaje y a la estructura narrativa de *La ciudad y los perros*. Al principio, los estudiantes se dedican al trabajo básico de la lectura en otra lengua que la materna, a saber, lo que Ruiz Cecilia (2010) ha identificado como la descodificación y la traducción. Sin embargo, después de haber leído la primera parte de la novela, parece tener lugar el fenómeno destacado por Foncubierta Muriel y Fonseca Mora (2018) de la omisión de las etapas básicas: los estudiantes se ven obligados a dejar de lado el diccionario por falta de tiempo, y, para compensar la falta de vocabulario, se confían cada vez más en su propia competencia lectora, formulando hipótesis sobre el significado del texto. Para poder comprobar o rechazar estas hipótesis, son de crucial importancia las discusiones con los compañeros, tanto dentro como fuera del aula. Dicho de otro modo, leyendo a cierto ritmo sin consultar el diccionario, los estudiantes parecen aceptar cada vez más la indeterminación del texto y la sensación de incertidumbre que esta produce, a sabiendas de que las dudas serán discutidas con otros. Una implicación práctica de este resultado es que una obra de la complejidad de *La ciudad y los perros* requiere que la enseñanza

tenga un enfoque dialógico y que la lectura se vea enriquecida por numerosas oportunidades para discutir tanto el contenido como la forma con otros lectores. Es de notar que, en la cuarta y última entrega, varios estudiantes evalúan en forma positiva la experiencia lectora global, diciendo estar contentos de haber leído toda una obra extensa y compleja en español.

2.2 El impacto de la lectura

El apartado anterior se centraba en cómo los estudiantes se adentraron en la lectura de *La ciudad y los perros*; a continuación, se analizarán sus reacciones ante los hechos narrativos. Se organizará el análisis a partir de los conceptos de Felski y, dado que están estrechamente vinculados entre sí, se abordarán el reconocimiento y el conocimiento en conjunto.

Conocerse a sí mismo y conocer el mundo

En el material recopilado, se encuentran numerosas reflexiones sobre los personajes, las cuales sugieren que los informantes se reconocen en ellos y en las situaciones en las que estos se encuentran. Con frecuencia, se los evalúa como si fueran personas reales: “Siguen ocurriendo cosas desagradables y es difícil simpatizar con los personajes, ya que cometen tantas crueldades. El Jaguar siempre se sale con la suya, sus compañeros lo protegen, pero muy pocas veces actúa bien con ellos” (Informante 1). Otro dice: “También me apego a ciertos personajes. Ricardo, por ejemplo. Él está observando el mundo que lo rodea y logra analizar la psicología de las personas con las que interactúa” (Informante 12). Sin embargo, el material ofrece escasas señales de una reflexión interior que el reconocimiento podría provocar en el lector. Una excepción la constituye uno de los informantes, quien, al titular su segundo diario de lectura “Leoncio Prado y yo”, relata cómo algunas escenas de la novela lo transportan directamente a la adolescencia. En su escrito, cuenta que la novela lo lleva a una época en la que estudiaba francés y química, igual que los cadetes, y solía dar “vueltas en bicicleta una hora antes de la primera clase sólo para vislumbrar a una chica bonita de mi clase en su paseo a la escuela” (Informante 5). Este estudiante explica que algunos episodios de la novela le han reavivado sensaciones latentes: “Así, *La ciudad y los perros* esta primavera ha hecho renacer recuerdos importantes, más o menos por muchos años olvidados, y es una alegría poder decir que esta literatura ha enriquecido el presente aún más que el curso de español en su totalidad” (Informante 5).

De acuerdo con Felski, el reconocimiento es la reacción que se produce cuando el lector se encuentra a sí mismo en el texto y logra verse desde una nueva perspectiva; en cambio, el conocimiento sería lo que la obra nos enseña sobre los demás y el mundo en un sentido más amplio. Bajo la rúbrica de intersubjetividad, se podrían colocar algunas reflexiones que muestran cómo los personajes abren el camino a nuevas perspectivas. Uno de los informantes dice experimentar los hechos narrativos junto con los personajes: “a veces estamos dentro de la cabeza de algún personaje y escuchamos sus pensamientos” (Informante 1). Otro describe la empatía que siente por los cadetes:

[E]s difícil para mí evitar sentir empatía por los pobres chicos. Varios tienen un historial duro y difícil con ausentes padres, ausentes modelos, violencia en el hogar, ausencia de seguridad y cariño.... Y qué pasa con esos chicos, esos niños cuando están juntos en ese lugar tan frío, tan duro, con ningún sentimiento de cariño, calor o seguridad para nada. [...] Pero eso no hace que esté bien lo que hacen los chicos, sólo contribuye, en un sentido, con algún tipo de comprensión de por qué hacen los chicos lo que hacen (Informante 3).

Este testimonio ilustra cómo la lectura acerca al estudiante a personajes con los que, en principio, siente que no debería simpatizar. En la misma línea, en el último diario, otro concluye: “Nunca podía creerlo antes pero en los últimos capítulos del libro, empiezo a sentir empatía por el Jaguar. Comienzo a entender por qué se ha convertido en esa mala persona y que al fin y al cabo hay un corazón en él” (Informante 3). Estos ejemplos muestran cómo las perspectivas de los estudiantes se amplían, un proceso a través del que adquieren nuevos conocimientos.

Un aspecto relevante en relación con este concepto son las reacciones ante el lenguaje de los personajes. En el material, se encuentran numerosos comentarios sobre la violencia y brutalidad de los colegiales, reflejadas en su habla: “[M]e chocó el lenguaje ofensivo usado por Llosa a lo largo del texto. Esto hace que algunas partes sean muy desagradables de leer, pero también da una mayor profundidad a los personajes” (Informante 4). Un ejemplo adicional de cómo el habla revela las concepciones del mundo es la jerga racista, la cual impacta a varios informantes: “Dice[n] el negro Vallano y el serrano Cava, no es suficiente darlos (*sic!*) apodos sino que hay que [llamarlos] cosas como “negro” y “serrano” de una manera mala, [¿]para qué?” (Informante 3). Uno señala que el lenguaje ofensivo está relacionado al machismo que prevalece dentro del colegio, y observa que existe un contraste entre el colegio y el mundo circundante:

Es sorprendente la diferencia del comportamiento de estos chicos en el colegio y en la ciudad. En el colegio son agresivos, vulgares, crudos. Como dice Alberto: “O comes o te comen, no hay más remedio.” (32) La ley de la jungla se aplica. Intimidan a los más débiles y expresan sus impulsos más básicos. Sin embargo, en la ciudad se civilizan y se comportan con normalidad y muestra normales emociones humanas. Por ejemplo, Alberto muestra ternura y compasión hacia su madre, amistad hacia Teresa, cortesía hacia su tía (Informante 7).

Varios informantes observan explícita o implícitamente el papel clave del lenguaje para comprender diversos aspectos relacionados con los personajes, entre ellos, su pertenencia a una clase social, su personalidad y la influencia del entorno machista. A través del lenguaje, los informantes obtienen información detallada –conocimientos– sobre los personajes y el contexto en el que se mueven.

Mientras que las observaciones citadas hasta ahora se refieren a hechos concretos, los diarios de lectura también registran reflexiones más abstractas, por ejemplo, en relación con la masculinidad. Informante 2 señala que “la idea que tienen los chicos de la masculinidad es que hay que pelearse y ser dominante”, y otro observa que la concepción de la masculinidad que reina en el colegio refleja la ideología predominante en la sociedad:

[E]s súper evidente que Vargas Llosa quiere mostrar [cómo] este sistema cri[a] a hombres con valores muy dudosos, con expectativas de ser machos y físicamente potentes. [...] Odio a todos estos rituales de los militares y entiendo perfectamente el conflicto en esto, por una parte, los perros piensen (*sic!*) que los mayores [s]on malvados para iniciarles de esa manera, pero, por otra parte, es casi seguro que ellos mismos van a hacer lo mismo a los nuevos perros del próximo año (Informante 8).

En esta cita se evidencia cómo el informante establece una conexión entre la obra y la realidad extratextual. La conexión se vuelve aún más relevante al saber que *La ciudad y los perros* incorpora elementos tomados directamente de la realidad referencial, como el mismo colegio Leoncio Prado y ciertos eventos de la vida del autor. Uno de los informantes formula así lo auténtica que le resulta la historia: “En general me da la impresión de que el colegio de Leoncio Prado es una cuestión de vida o muerte. Y reconocer el hecho de que muchos de los eventos escritos en el libro han ocurrido en la realidad hace que la narración sea aún más impactante” (Informante 13).

El encantamiento del lector detective

Como queda dicho, el encantamiento ocurre cuando nos dejamos atrapar por una historia. Surge la pregunta de si es posible alcanzar un tal estado de inmersión al leer en una lengua extranjera. Ramachers y Willems (2024) pudieron ver que para ello era preciso un nivel lingüístico relativamente alto, mientras que el estudio de Bokhee Na *et al.* (2015) mostró que la temática de la literatura tenía mayor importancia para la implicación lectora que la destreza lingüística. A continuación, exploraremos lo que nuestro material nos revela sobre este tema.

El apartado sobre las estrategias de lectura indica que, al inicio, el vocabulario era un obstáculo significativo, que les impidió a los estudiantes adentrarse en la obra. Hay más testimonios que lo confirman: “El libro me resulta interesante y gratificante, pero a veces siento una frustración muy grande durante la lectura, puesto que el lenguaje tan difícil impide que haya un *flow* en la lectura” (Informante 9). La falta de “flow” del informante se podría reformular como una dificultad de alcanzar momentos de encantamiento. Según el material recopilado, otro obstáculo es la estructura narrativa. En el primer diario, la mayoría de los informantes destaca como problemáticos los cambios de narrador y de perspectiva, así como los saltos temporales. En las entregas posteriores, en cambio, hay más enfoque en la historia y la resolución del rompecabezas:

Ahora estoy súper interesad[o/a] en la novela. Al inicio sentí que era más interesante pensar en los narradores y ese tema porque era un poco difícil entender cómo se estaba desarrollándose la historia, con todos los saltos en el tiempo y desde un narrador a otro. Pero, ahora siento que de verdad quiero saber [qué] ha pasado, y obviamente también [qué] va a pasar con todas las partes de la historia (Informante 8).

Otro ejemplo ilustra cómo uno de los estudiantes no solo comienza a acostumbrarse, sino que incluso llega a disfrutar de la lectura:

He llegado a la parte de esta obra cuando me siento dentro de la obra, muy interesad[o/a] y fascinad[o/a] con una cabeza llena de preguntas. Lo aprecio mucho y la lectura de esta semana realmente me ha hecho sentir satisfech[o/a] y muy curios[o/a]. Leí todos los capítulos de una vez como la semana anterior. Pensaba que no leería todo de una vez pero no pud[e] parar, tuve que saber qué va a pasar. ¡Qué buena sensación! ¿no? (Informante 3).

Al expresar que siente estar “dentro de la obra” y no puede parar de leer, este estudiante parece haber experimentado, al menos momentáneamente, el poder encantador de la historia.

Un aspecto que conviene mencionarse en relación con el encantamiento es la competencia lectora general. Evidentemente, si los estudiantes no están acostumbrados a leer este tipo de obra en su idioma materno, les resulta aún más difícil hacerlo en una lengua extranjera. Esto lo señala uno de los informantes:

Como no he leído antes textos literarios tan largos en español, una parte importante de mi proceso de lectura ha sido acostumbrarme a leer este tipo de texto. La lectura de *La ciudad y los perros* ha contribuido mucho a ello, a pesar de que la lectura muchas veces ha sido un reto. Que yo recuerda tampoco había leído ninguna novela de esta estructura narrativa en sueco, así que gran parte de mi proceso ha sido entender la estructura (Informante 10).

Esta reflexión muestra que el informante está consciente de que la dificultad no solo reside en el lenguaje, sino que también tiene que ver con la experiencia del tipo de obra en cuestión.

Como ya se afirmó, *La ciudad y los perros* presenta técnicas narrativas susceptibles de dificultar la lectura inmersiva. Por otro lado, la novela se asemeja a un rompecabezas, cuyos fragmentos se van revelando gradualmente; el texto hace uso sistemático de espacios vacíos y lo que Vargas Llosa (s.a.) ha llamado los *datos escondidos*. Este tipo de narración exige un gran

esfuerzo cognitivo por parte de los lectores quienes, al combinar los fragmentos narrativos y llenar los vacíos, deben reconstruir una historia coherente. Es interesante notar que justamente este trabajo es lo que parece aumentar la motivación por seguir leyendo. A continuación, miraremos este fenómeno de más cerca.

Se deduce de los diarios de lectura que la estructura narrativa de *La ciudad y los perros* genera una sensación ambivalente. Por un lado, se evidencia cierta frustración. Es probable que la forma provoca las mismas sensaciones en los lectores hispanohablantes, pero la frustración será más intensa cuando el español no sea la lengua materna; en este caso, el lector podría preguntarse si lo que percibe como un vacío lo es de verdad, o si la incertidumbre se debe, más bien, a su propia falta de competencia lingüístico-cultural. Por el otro lado, nuestro material sugiere que el deseo de llenar los vacíos y resolver los enigmas que plantea la narración es el factor que más motiva a los lectores. En los diarios, hay abundante evidencia de cómo los estudiantes se esfuerzan por comprender, a nivel general, cómo está compuesta la trama y, en especial, algunos detalles cruciales, como quiénes son los narradores anónimos. Veamos dos ejemplos de cómo los estudiantes intentan encontrar pistas que revelen el asunto de los narradores:

Por lo de los narradores, ahora estoy seguro de que es el Jaguar que es el “yo” del pasado. Creo que nos contó la manera en [la] cual pelea, y era exactamente lo mismo que contó Boa en el presente sobre cómo pelea el Jaguar (Informante 8).

Otro estudiante razona sobre lo mismo:

¿Quién narra en primera persona? No puede ser ni Alberto ni el Esclavo, porque Teresa dice que solo ha encontrado al Esclavo una vez y nosotros, los lectores, estamos presentes cuando Alberto y Teresa se ven por primera vez. Hay un “yo” que cuenta sobre la época anterior al ingreso en el colegio, cuando él hacía sus deberes junto con Teresa, y hay un “yo” que cuenta cuando están en el “ahora”. ¿Son el mismo o son personajes diferentes? (Informante 9).

Veamos también cómo uno de los informantes formula explícitamente la motivación generada por el deseo de comprender la relación entre los fragmentos:

Estoy constantemente en el flujo: cuando pienso haber entendido algo y –de repente– en el siguiente párrafo hay un elemento que me hace dudar de lo que creía haber comprendido. Es como si el pedazo del rompecabezas que encontré fuera parecido al que buscaba, pero no era justamente el que necesitaba. Y me gusta mucho. Soy difícil en lo que se refiere a la literatura, porque no quiero poder adivinar lo que va a pasar. Y esto es lo que pasa aquí: no sé qué es lo que me espera en la próxima página (Informante 12).

Los ejemplos citados ilustran el constante trabajo cognitivo que se requiere de los informantes para resolver el rompecabezas que se presenta al lector de *La ciudad y los perros*, y el Informante 12 logra formular lo atractivo que puede resultar la lectura detectivesca.

Es en la búsqueda de una solución a los enigmas del relato, generados por la construcción narrativa, que nuestros informantes parecen experimentar instantes de encantamiento. En este sentido, nuestro estudio concuerda con los hallazgos de Na et al. (2015): cuando el tema se presenta como cautivador, los informantes parecen olvidarse de los obstáculos lingüísticos.

Choques

El concepto de *choque* utilizado en este trabajo hace referencia a una reacción del lector frente a elementos textuales que colisionan con sus ideas morales o le producen sensaciones de repulsión. Nos interesa saber si los choques son igualmente intensos cuando se lee en una lengua

extranjera como en la materna, o si el filtro lingüístico atenúa su impacto. Para averiguarlo, se analizará cómo los informantes describen lo que definimos aquí como choques y si reaccionan ante los mismos hechos narrativos.

En conjunto, los diarios de lectura muestran que *La ciudad y los perros* contiene varias escenas inquietantes, pero son tres episodios los que se mencionan repetidamente como especialmente chocantes. El primero es un acto de zoofilia al principio de la novela. Este episodio está narrado en forma de un flujo de consciencia, en primera persona, por el Boa. Varios informantes se detienen en este episodio: “La escena a la que más reaccioné fue la del abuso de las gallinas por los chicos. Fue una escena muy desagradable, escrita en un lenguaje sumamente ofensivo” (Informante 4); “[...] me quedé horriblemente asquead[o/a] por la escena de la gallina; será lo más explícito e inquietante que he leído en mi vida y todo el resto ha sido relativamente suave” (Informante 6); “[Las] gallinas. Tan grotesco e inconcebible” (Informante 7). Además de ser uno de los tabúes más grandes y un acto abusivo de suma gravedad hacia un ser inocente, es posible que el choque sea más fuerte debido a que la escena ocurre en la primera parte de la novela, cuando los lectores aún no se han adaptado a las crueldades de la historia.

También al inicio de la novela, se describe la violencia y la humillación que sufren los colegiales recién ingresados durante el ritual de iniciación al que llaman el “bautizo”. Varios informantes se detienen en este episodio: “Leer sobre el bautizo es duro y me da asco. Lo que me incomoda más es que las cosas que los cadetes del cuarto año hacen hacer a los “perros” no solo son dolorosas o mezquinas, sino que es pura humillación donde los “perros” muy probablemente se sientan inferiores, temerosos, asqueados y muy vulnerables” (Informante 3).

El tercer y último episodio citado repetidamente como chocante en el material es uno que recuenta el maltrato que ejerce el Boa a la Malpapeada, una perra callejera que ha llegado a parar en el colegio. En el material, se encuentran reflexiones que dan prueba del impacto que ha producido la violencia hacia la perra: “El maltrato del Boa de la perra Malpapeada me dolió en el alma. Yo amo los perros y considero que los humanos, no somos dignos de la bondad de un perro. [...] Leer sobre el maltrato físico y psíquico al que está sometida la Malpapeada me hizo brotar las lágrimas” (Informante 6). Otro escribe: “El maltrato del perro me [ha afectado] mucho. Muestra otra vez la mala presión de grupo” (Informante 7).

Estas son las tres escenas más frecuentemente citadas como chocantes, pero también hay hechos que se señalan como ofensivos de manera más general, como el sexismo y el racismo. Varios estudiantes señalan el tono despectivo con el que los chicos se refieren a las mujeres, a los homosexuales y a las personas de etnias distintas a la suya: “La palabra N se usa para hablar de Vallano – el racismo parece estar aceptado por los colegiales. Tanto hacia los indígenas como hacia los afroperuanos” (Informante 2).

Sin embargo, se observa que algunos episodios potencialmente impactantes y chocantes apenas son abordados en los diarios de lectura. Uno de ellos es cuando se revela que el tendero Paulino, quien vende mercancías prohibidas a los cadetes, es pedófilo; incluso llega a violar a Ricardo Arana. Algunos informantes lo mencionan brevemente, pero nadie se detiene en él. Es cierto que este episodio se narra de forma poco directa y algo confusa, y el lenguaje contiene palabras vulgares que podrían dificultar la comprensión. Sin embargo, lo mismo podría decirse del episodio de la gallina y, por ello, no es una explicación del todo satisfactoria.

En lo que se refiere a los episodios registrados en los diarios de lectura como los más impactantes, el obstáculo lingüístico parece haber tenido poca importancia. El maltrato de los animales parece resonar en los estudiantes, despertando sensaciones de empatía y de indignación, a pesar de la dificultad del lenguaje. Es más difícil explicar por qué un acontecimiento igual de indignante, como la violación de Ricardo, no llega a abordarse. La pregunta es si tiene que ver con la naturaleza de la narración, esto es: el estilo. Los dos episodios

contados en primera persona por el Boa aparecen como estilísticamente enfocados, según la definición de Miall y Kuiken (1994), ya que la forma del monólogo interior rompe con la norma textual del relato en tercera persona. Dado que estos monólogos interrumpen en la narración sin previo aviso, es probable que el lector los lea con mayor atención. Sin embargo, esto no explica que a los estudiantes les hayan llamado tanto la atención las partes sobre el bautizo que, contadas en tercera persona, siguen la norma textual. Es posible que el impacto de ciertas partes tenga que ver con el reconocimiento, es decir, con la resonancia que estas tienen en los estudiantes. También es posible que factores importantes sean el enfocamiento y la manera de narrar (¿borrosa?, ¿clara?). Para encontrar una respuesta más precisa, sería necesario examinar este aspecto en particular. Sea como fuere, resulta relevante discutir el choque en términos de la interrelación entre emociones y cognición (cf. Kneepkens & Zwaan, 1994). Si no se entiende un pasaje, no se produce impacto y si no se produce impacto, el suceso no se graba en la memoria. Esto parece ser lo que ocurre con la violación de Ricardo, mientras que lo contrario ocurre en los casos de maltrato hacia los animales y el bautizo.

3 Reflexiones finales y conclusiones

La lectura de *La ciudad y los perros* representa un desafío considerable para los estudiantes de español como lengua extranjera, y en este trabajo se explora el proceso de lectura y las reacciones de un grupo de universitarios suecos ante la obra. Para indagar en ello, se ha llevado a cabo un proyecto basado en diarios de lectura, introduciendo las cuatro categorías –reconocimiento, conocimiento, encantamiento y choque– propuestas por Felski (2008) para establecer un metalenguaje común y poder dar cuenta de las reacciones ante el texto literario de manera sistemática.

Con respecto al procedimiento lector, al principio del proyecto, la mayoría de los informantes afirmó que tanto el vocabulario como la estructura narrativa suponían un desafío para la comprensión. Inicialmente recurrieron al diccionario, pero pronto descubrieron que este método era demasiado lento. Algunos mencionaron consultar textos secundarios, pero la estrategia preferida era discutir la obra con los compañeros del curso. En las entregas posteriores, los informantes rara vez comentaron la dificultad del lenguaje y parecían haberse acostumbrado a la estructura narrativa y a la incertidumbre que esta generaba.

En cuanto a los resultados del análisis de las reacciones durante la lectura, utilizando los conceptos de Felski, la gran mayoría de los informantes tendía a evaluar a los personajes novelescos como si fueran personas reales; se reconocían en ellos y en las situaciones en las que se encontraban, y expresaban empatía por algunos. Sin embargo, se encontraban pocos ejemplos del tipo de reconocimiento que conduce a una introspección profunda. El material presenta varias muestras de lo que Felski ha denominado el conocimiento: los informantes muestran comprensión por los personajes, incluso sin simpatizar con ellos, y logran ver las cosas desde su punto de vista. Así, llegan a entender la cosmovisión que no solo prevalecía en el colegio, sino que también parecía haber predominado en la sociedad circundante.

En el caso de la lectura de *La ciudad y los perros*, el encantamiento parece haber surgido principalmente a partir de la construcción narrativa. Según los diarios, los informantes superaron paulatinamente la sensación de confusión y comenzaron a demostrar un deseo por entender cómo se conectaban entre sí las partes de la obra y cómo se resolvía la trama. Se observa un intenso trabajo para combinar los fragmentos narrativos y llenar los espacios vacíos, con el fin de construir una historia lógica y coherente. Este proceso, que se asemeja a una tarea detectivesca, les proporcionaba una satisfacción que sobrepasaba la frustración causada por la complejidad del texto. Factor motivador, el deseo de resolver los enigmas a veces lograba poner

al lector en un estado de encantamiento. Una reacción que puede interrumpir el encantamiento es el choque: en los diarios de lectura, se encuentran varios ejemplos de episodios que han provocado una profunda reacción en los informantes. Estos episodios, que abordan perversiones sexuales y formas de dominación y maltrato hacia los más vulnerables, comparten un denominador común: representan desviaciones y malinterpretaciones de la masculinidad.

De los diarios se deduce que, aunque la lectura en español representaba un desafío, no impedía que los estudiantes experimentaran intensas reacciones emocionales ante los personajes y las situaciones. No obstante, se observaron algunos episodios potencialmente indignantes que no se abordaron en los diarios, lo cual es un hecho difícil de explicar. Lo que a los estudiantes parece haberles motivado más que otra cosa a continuar la lectura es la sensación ambivalente de frustración ante la fragmentación narrativa, emparejada con un fuerte deseo de reconstruir una historia coherente. Este deseo se vio especialmente impulsado por los datos escondidos sembrados a lo largo del relato, entre los cuales el pivotal fue la incógnita de quién mató a Ricardo Arana.

3.1 Discusión

Los conceptos de Felski se presentaron de modo introductorio a los estudiantes del proyecto descrito y se ve, en los diarios, que en cierta medida se han inspirado en ellos para hablar de sus reacciones ante la historia contada en *La ciudad y los perros*. Se deduce del análisis del material recopilado que las categorías más fáciles de manejar por parte de los estudiantes eran el encantamiento y el choque. Estos dos conceptos se presentan como antagónicos a la vez que mutuamente dependientes: de repente, el cautivo del texto literario, el encantamiento, que nos hace estar “en el flujo” o sentirnos “dentro de la obra”, olvidados de lo que nos circunda, puede ser interrumpido por momentos de choque, es decir, por hechos narrativos que nos sacan de quicio y nos indignan moralmente. Sin duda, estos momentos impactantes refuerzan la implicación emocional que nos lleva a seguir leyendo, a interesarnos por el relato y quedarnos, por lo menos momentáneamente, encantados por la lectura.

A pesar de que los estudiantes no utilizaron todas las categorías de manera simétrica, estas nos han proporcionado un marco útil para analizar el material recolectado, lo que nos ha facilitado profundizar en las reacciones de los lectores. Tienen la ventaja de ser amplias y holísticas, permitiendo que la lectura crítica y la lectura ingenua de tipo inmersivo y emocional se enriquezcan mutuamente. De este modo, logran incorporar los aportes realizados dentro del giro afectivo, que enfocan la respuesta emocional ante los textos literarios. Así, hemos tratado lo que Miall y Kuiken llaman las emociones evaluativas bajo la categoría del encantamiento, y el concepto del enfocamiento de estos mismos autores ha sido útil a la hora de abordar el tema de los choques.

Ya se ha mencionado como una implicación pedagógica del proyecto de diarios de lectura la necesidad de dedicar mucho tiempo al diálogo sobre la obra leída. Tomar en cuenta las perspectivas de otros estudiantes es fundamental para comprender y disfrutar una obra del tipo en cuestión. Las discusiones dentro y fuera del aula son de crucial importancia para reconstruir un relato coherente a partir de los fragmentos del mosaico de *La ciudad y los perros*, y queda muy claro que la lectura de esta obra se beneficia de realizarse en colectivo. Los diarios muestran cómo las primeras reacciones y dudas, registradas después del encuentro individual con la obra, toman forma y se organizan en diálogo con otros lectores.

Por otro lado, estos diálogos sobre la obra presuponen una reflexión individual previa. A la profesora-investigadora de este proyecto le ha asombrado no solo el compromiso con la lectura, demostrado en los diarios, sino también la riqueza de perspectivas, de la cual las discusiones en

clase, por muy vivas que sean, no pueden hacer justicia. Los diarios ofrecen a cada uno de los estudiantes un espacio para reflexionar sobre lo leído, y a través de ellos se obtiene una idea mucho más amplia de lo que una determinada obra puede despertar en los estudiantes.

Futuros estudios

A raíz de la riqueza del material recopilado, sería interesante llevar a cabo un proyecto de diarios de lectura enfocado en un único aspecto de los aquí incluidos, combinando, por ejemplo, observaciones sobre las estrategias de lectura con reflexiones relacionadas al concepto del encantamiento. En un tal estudio, podrían incluirse algunos aspectos relacionados con la lectura, señalados por Persson (2024), sobre el contexto espacial en el que se lee; a las preguntas ya planteadas sobre las estrategias podrían añadirse las de dónde el estudiante realiza la lectura, cómo maneja las distracciones y cuánto tiempo seguido lee en cada ocasión. También, sería relevante estudiar de modo comparativo las reacciones de los estudiantes ante otros textos literarios de los cursos de español como lengua extranjera a nivel universitario.

Referencias

- Bradling, B. (2020). *Låt romanen komma in. Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning* [Tesis de licenciatura, Jönköping University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1430619/FULLTEXT01.pdf>
- Carlisle, A. (2000). Reading logs. An application of reader-response theory in ELT, *ELT Journal*, 54(1) 12–19. <https://doi.org/10.1093/elt/54.1.12>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.
- Foncubierta Muriel, J. M. & Fonseca Mora, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11–42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>
- Iser, W. (1985). Textens appellstruktur. En: Thavenius, J. & Lewan, B. (Eds.). *Läsningar: om litteraturen och läsaren*. Akademilitteratur.
- Iser, W. (1980). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Tesis doctoral, Linköpings universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf>
- Kneepkens, E.W.E.M. & Zwaan, R.A. (1994). Emotions and literary text comprehension, *Poetics*, 23 (1994), 125–138. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00021-W](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00021-W)
- Kristal, E. (2019). La ambigüedad en la narrativa de Mario Vargas Llosa y sus antecedentes en Faulkner, Mann y Borges. En: Lorenzo-Modia, M.J. (Ed.). *Sobre Mario Vargas Llosa*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497312>
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22 (1994), 389–407. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: empirical and theoretical studies*. Lang.
- Na, B., Schallert, D. L. & Jee, E. (2015). When a topic matters to you, does it matter if you read about it in a second language? *Literacy research: Theory, method, and practice*, 64, 149–168. <https://doi.org/10.1177/2381336915617614>
- Persson, M. (2024). *Passionerad läsning: texter om litteratur, kritik och känslor*. Carlssons.

- Pettersson, U. (2013). *Textmedierade virtuella världar: narration, perception och kognition* [Tesis doctoral, Linnéuniversitetet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:656444/FULLTEXT01.pdf>
- Ramachers, S.T.M.R. & Willems, R.M. (2024). Reading short stories in a foreign language: Is it as pleasurable as in the L1? Absorption and appreciation of short stories in Dutch secondary school students learning German as a foreign language, *System*, 120(2024), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103211>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Ruiz Cecilia, R. (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la decodificación a la interpretación. *Didáctica: Lengua y literatura*, 22, 311–324. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24440>
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.
- Vargas Llosa, M. (2010). *La ciudad y los perros*. Punto de lectura.
- Vargas Llosa, M. (s.a.). El dato escondido. <https://ciudadseva.com/texto/el-dato-escondido/>