

UNIDAD VI.1:

El intertexto lector

Antonio Mendoza Fillola *

1. Educación literaria e intertexto lector
2. Algunos rasgos de la concepción didáctica actual
3. La literatura y el hecho intertextual
4. Algunos ejemplos
5. Qué es el intertexto lector
6. La 'Enseñanza de la literatura' y planteamiento tradicional
7. Los ámbitos del intertexto
8. La perspectiva del receptor
9. Cada lector posee su intertexto lector
10. La recepción como confluencia de intertextos
11. Sobre la valoración didáctica del intertexto lector
12. Un texto para observar cómo se activa el intertexto lector
13. ¿Qué supone la consideración didáctica del intertexto lector?
14. Bibliografía

* Antonio Mendoza Fillola es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

El intertexto lector

Antonio Mendoza Fillola

“El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto.”

J. Kristeva, *Semiotiké*. 1969: 235.

“La intertextualidad es una red de citas donde cada unidad de lectura funciona no por referencia a un contenido fijo, sino por activación de determinados códigos en el lector”

M. Worton & J. Still, *Intertextuality: Theories and practices*. New York.

Manchester University Press. 1991: 20.

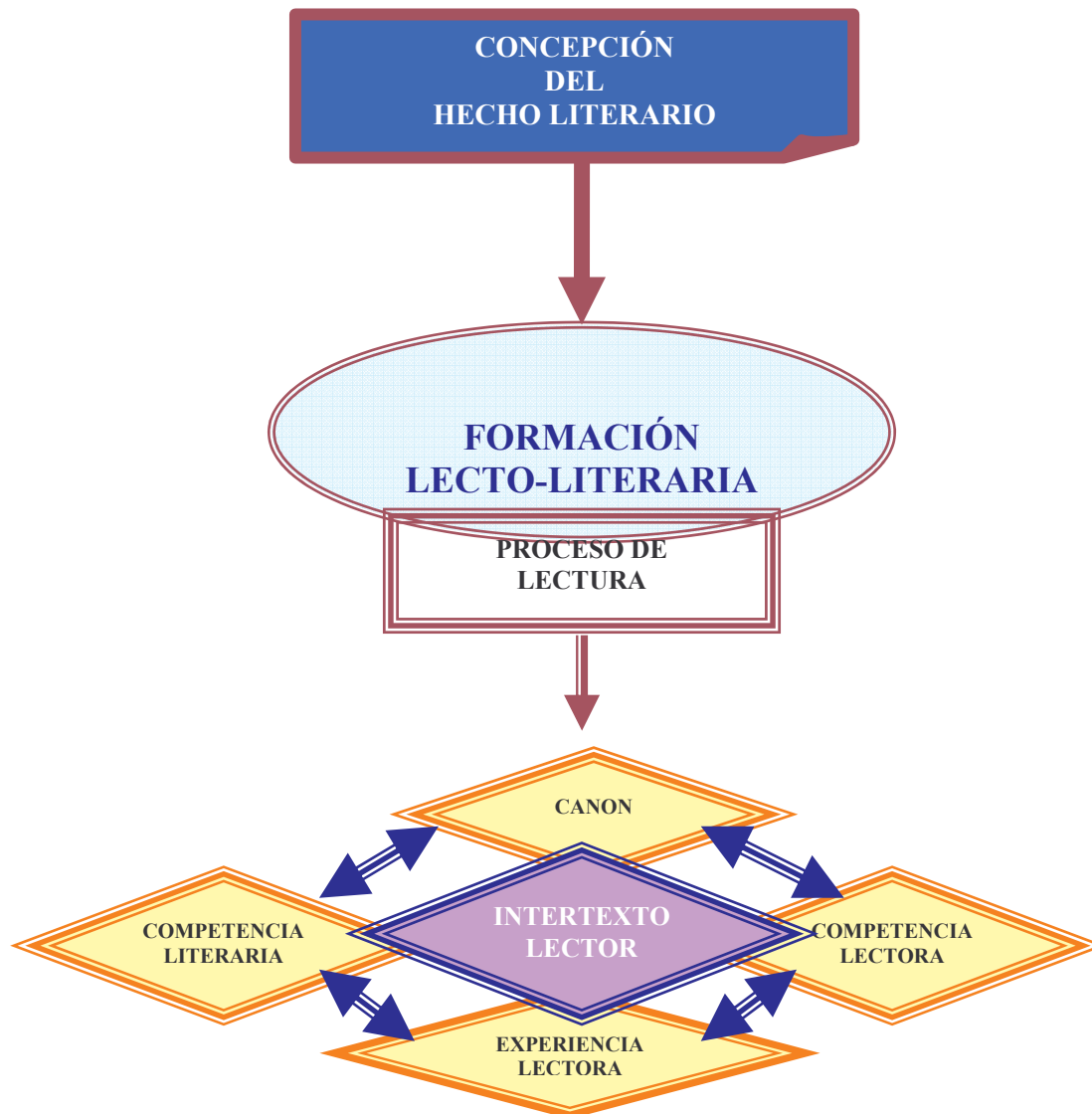
I. Educación literaria e intertexto lector

La educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a éste a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias. La concepción didáctica de la educación literaria —teniendo en cuenta las orientaciones cognitivas y la funcionalidad de los conocimientos previos— toma como eje la actividad del lector y los procesos de la recepción. Por ello se desarrolla a través de actividades formativas que favorecen la interconexión de saberes y de contenidos, que desarrollan la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto y de actividades que fomentan la cooperación del lector con el texto, de modo que de ese conjunto de actividades resulte la re-creación de la obra y la construcción de una interpretación coherente y adecuada. La educación lecto-literaria se culmina, en suma, con la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, que son actividades esenciales en el proceso de lectura, y se complementa con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto. De este modo, el resultado final de ese conjunto de actividades de recepción es la **interpretación del texto**.

La educación literaria hay que entenderla como un proceso que incluye distintas facetas, pero que siempre está muy en dependencia respecto a la formación del lector. La atención didáctica de la formación del lector se ha centrado en la actividad del lector y en los componentes que intervienen en los procesos de la recepción. Y, puesto que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos estéticos, culturales y de criterios artísticos, resulta que la intervención didáctica correspondiente a la educación literaria necesariamente se halla relacionada con la funcionalidad (activación y desarrollo) del intertexto lector.

Para la exposición de nuestro tema, partimos de un modelo de educación literaria —que tiene en primer lugar cuál es la concepción del hecho literario que se quiere transmitir— que parte del núcleo de la formación lecto-literaria (con especial incidencia en las actividades que se desarrollan en el proceso de lectura). Esto se proyecta en el espacio que delimitan las competencias lectora y literaria y la experiencia lectora que tiene como correspondiente el canon, o sea el conjunto de obras que el aprendiz ha leído (ya estén incluidas o no en el currículo escolar). En el centro de ese espacio y, como componente que equilibra y gestiona las aportaciones de los otros componentes, se ubica el intertexto lector.

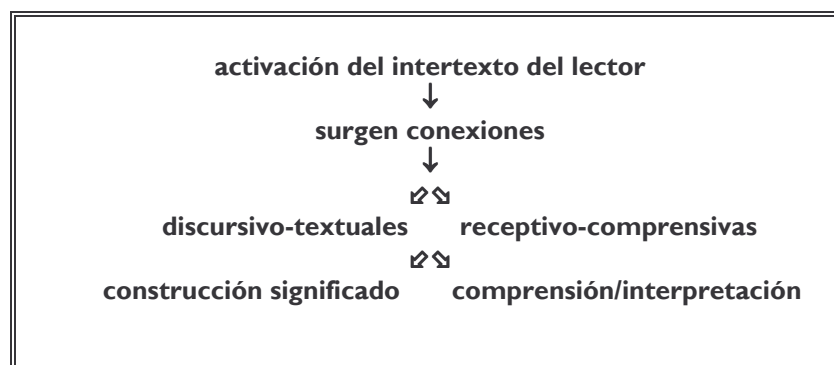
Figura 1



La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se *vive*, se *experimenta*, se *asimila*, se *percibe*, se *lee*, pero sería muy impreciso decir que la literatura se 'enseña', se 'aprende' o se 'estudia'. Se llega a ella a través de cada una de las obras, en un proceso de recepción y de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su (re)conocimiento, lo que constituye una aproximación a las peculiaridades de la creación literaria que en, cierto modo, puede entenderse como una manera de *aprendizaje/conocimiento*. La dimensión fenomenológica de la literatura se hace explícita y comprensible a partir de los supuestos basados en las teorías de la recepción, tomando el proceso de lectura y la participación del lector como esenciales en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector.

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. Y así se puede afirmar que **“el diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector”** (C. Guillén, 1985:325). Es decir, la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales. La aproximación hermenéutica a las obras literarias siempre es una búsqueda de *(co)rrelaciones y/o contrastes con otras producciones*: los rasgos intertextuales han de ser detectados para alcanzar el efecto previsto por la obra/autor. Y las actividades de recepción literaria requieren la implicación del lector en la construcción del significado de obras y textos concretos. Cada acto de lectura/recepción activa conoci-

mientos previos y a la vez enriquece la experiencia literario-cultural, es decir activa y amplía el intertexto del lector. Cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y, gracias a ellas accede al significado, es decir a la comprensión e interpretación del texto.



Ahora bien, esta orientación de la educación literaria no ha sido siempre planteada en los términos que se acaban de señalar. Ha sido habitual que el estudio de la literatura se entendiera como el aprendizaje de una serie de bloques o temas desde un esquema historicista y mediante una metodología poco participativa. En síntesis, puede señalarse algunos aspectos de esta problemática:

- el planteamiento historicista determina la programación de un tipo de contenidos conceptuales). Se mantiene un exclusivo planteamiento centrado en la catalogación histórica, en el encuadre de movimientos, escuelas y tendencias literarias y sus correspondientes caracterizaciones esquemáticas y tipificadas;
- la interrelación de los textos literarios con las actividades de estudio gramatical y de aprendizaje lingüístico (como apreciación de los usos lingüísticos);
- la tendencia al estudio y el análisis de textos... el fosilizado esquema de análisis y comentario de textos (como procedimiento de análisis); y
- la práctica de la 'producción creativa' a través de talleres (literarios?). Con este conjunto dispar de factores se dificulta la definición de un proceso de formación literaria y, con frecuencia, se diluye la materia en las contradicciones de las diversas proyecciones metodológicas.

Entre las orientaciones que la didáctica de la literatura ha asumido en los últimos años, se encuentra la amplia base que aportan los supuestos de la teoría de la recepción, así como las interesantes funcionales referencias del planteamiento intertextual. Ambas facetas tienen en cuenta que el estudio y el reconocimiento de la literatura, en cualquiera de sus aspectos de recepción/lectura, están determinados por la puesta en relación de una obra con otras y porque, especialmente, **"desde una perspectiva de la recepción, un hecho literario no es jamás concebido como aislado"** (Chevrel, 1989:205). Efectivamente, el hecho de que en las creaciones literarias haya una constante presencia y reelaboración de modelos y de convenciones —lo que constituiría, en cierto modo, las claves de 'la tradición literaria'— justifica tanto el interés por el análisis del hecho intertextual, cuanto por el modo en que el lector participa en la recepción del hecho literario. Por estas razones, este tema dedicado al intertexto lector ha de tener en cuenta las conexiones intertextuales y el planteamiento didáctico en relación con los supuestos de la teoría de la recepción literaria, para explicitar los aspectos formativos y la funcionalidad didáctica del intertexto lector en el reconocimiento de los intertextos discursivos: "La identificación de un intertexto es un acto de interpretación", señala J. Frow (1990).

2. Algunos rasgos de la concepción didáctica actual

En la evolución de los estudios literarios, ha habido sucesivas ocasiones en las que se ha centrado su atención y sus criterios de valoración en las referencias históricas y estilísticas, en la autoridad de los escritores y en las implicaciones bio-bibliográficas presentes en sus obras; después tuvo su momento el estudio de la obra atendiendo a la *literariedad*, a los rasgos inmanentes que podía presentar el texto literario; más tarde se concedió especial atención a las relaciones socioliterarias, hasta que se llegó a los planteamientos de orden semiótico para después empezar a considerar, en un planteamiento integrador la proyección pragmática del hecho literario.

rio y los condicionantes fenomenológicos de la recepción literaria. A partir de estas últimas orientaciones, se ha establecido la importancia de la participación del lector en la construcción del significado del texto literario. Y actualmente, se afirma que "el texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito" (Eagleton, 1983: 97). En afirmaciones de este tipo se condensa la idea básica de que la lectura es un proceso de interacción y que la obra necesita de esa interacción receptora, en la que entran en juego las aportaciones del texto y las aportaciones del lector, que se necesitan y se condicionan interdependientemente.

Sin embargo, estas orientaciones de la teoría aún no se han consolidado en el ámbito didáctico de la educación literaria. En la actualidad, a pesar de las aportaciones teóricas y de las afirmaciones a favor de la formación para la recepción —que ya empiezan a ser también recogidas en las orientaciones pedagógicas y, parcialmente, en algunas disposiciones oficiales que regulan el diseño curricular—, los docentes aún no cuentan con la eficaz propuesta de un paradigma renovador para la didáctica de la literatura acorde con los referentes del desarrollo de la competencia lecto-literaria y del intertexto lector, que resultan claves en el marco de la innovación referida a la educación literaria. La didáctica de la literatura tiene, en este momento, el reto de establecer una coherente propuesta que ayude a orientar el tratamiento significativo de la materia de literatura en el contexto escolar (Mendoza, 1994, 2001).

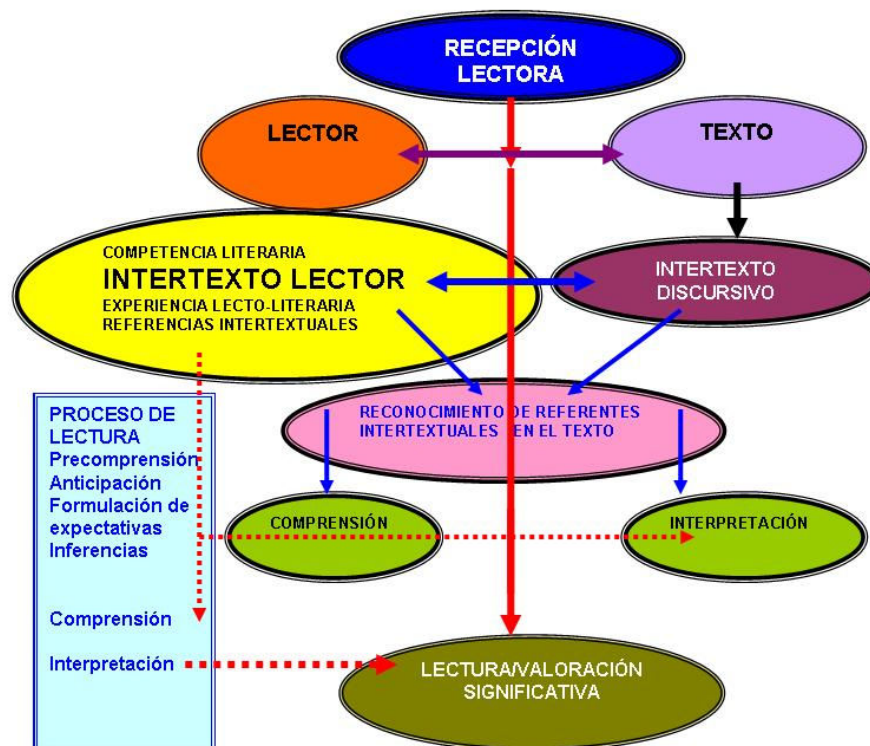
Las recientes tendencias en didáctica de la literatura ponen especial énfasis en los siguientes aspectos:

- La comunicación literaria, que se considera según los supuestos de la pragmática de la literatura, para atender a las relaciones mantenidas entre el emisor y el receptor a través del signo literario.
- La recepción literaria, que es tratada como un complejo proceso de integración de habilidades lingüísticas, de dominios pragmático-comunicativos, de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y de saberes derivados de la propia experiencia, todo ello activado desde la competencia literaria.
- El carácter activo y participativo de la lectura que permite la re-creación interpretativa del texto literario.
- El desarrollo de las habilidades lectoras, que se considera objetivo básico de la formación, porque esas habilidades permiten organizar, aplicar y discriminar los diferentes saberes y estrategias que el alumno-lector necesite para establecer los diversos tipos de interconexiones literarias (y, en su caso, multidisciplinares).
- La competencia literaria y el intertexto lector, que determinan (y condicionan) la recepción literaria personal, según los conocimientos y las referencias culturales del individuo, e inciden en la comprensión del texto o de la obra por el lector, según lo que previamente conoce y por la actualización de tales conocimientos durante el proceso de lectura.
- La actividad lectora, que se concibe como un proceso en el que se combinan actividades cognitivas (formulación de expectativas (previsiones) y de inferencias (construcciones parciales de significado) que jalonan el proceso de construcción del significado del texto, en el que la revisión y la reformulación remiten a distintos momentos de recepción y espacios del discurso/texto.
- La metacognición de la actividad lectora adquiere una función destacada, porque permite que, durante todo el proceso, el lector organice e identifique las distintas fases de su lectura (*1. precomprensión; 2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias; 3. explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 4. rectificaciones/ajustes; 5. comprensión/interpretación*), de modo que el lector proceda a aplicar las específicas estrategias que, por sus características, el texto le suscite.
- La valoración global de la obra literaria, que se concibe como el resultado de la lectura, junto con la comprensión y la interpretación. En la valoración entran en relación las facetas semióticas de los textos con las circunstancias culturales y personales (del autor y del receptor) en las que han sido escritos y son leídos.

A modo de síntesis de estos aspectos, el siguiente esquema (Figura 2) representa las correlaciones entre los distintos componentes que intervienen en la actividad de lectura. Obsérvese la distribución correlativa

de los distintos componentes –del lado del lector o del texto— que hacen posible la interacción y la cooperación del lector.

Figura 2



3. La literatura y el hecho intertextual

El *cruce de textos* genera los intertextos, o sea los espacios discursivos en los que un conjunto de textos entra en relación con un texto concreto, como puntualiza G. Genette: «El texto literario está construido como un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo particular, el del lenguaje de connotación. En un principio el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado» (Genette, 1982). *El texto literario se inserta en el conjunto de los textos* (Kristeva, 1969: 235), de modo que la reiterada presencia de modelos y de rasgos discursivos, junto a la inclusión de alusiones o de citas explícitas y literales de otras obras es una justificación, de claro carácter intertextual, de que el propio texto literario (cada texto) es la fuente para la identificación del código literario.

Además, también hay que tener en cuenta que “el fenómeno literario, en todos los casos, es una dialéctica entre el texto y el lector” (Riffaterre, 1990); esta cita de Riffaterre nos sitúa en el espacio de la recepción, del lector, en la dialéctica de la interpretación. Las distintas cuestiones relacionadas con los intertextos no pueden ser planteados sólo como una cuestión específica de la modalidad del discurso, porque todas las facetas del hecho intertextual implican necesariamente la actividad de recepción. Téngase en cuenta que sin los pertinentes reconocimientos por parte del lector-receptor, el fenómeno intertextual carece de funcionalidad. Los conceptos de intertexto del discurso e intertexto del lector –derivados de la clave intertextual– permiten establecer las conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales, porque el intertexto identifica las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido. Una comprobación inicial, a partir de algunos ejemplos, nos permitirá entender el carácter de ambos intertextos.

El hecho intertextual se vincula con los estudios de la recepción; cada hecho intertextual concreto se manifiesta primero en el texto –o sea en la obra de creación, según la intencionalidad del autor– y se aprecia,

especialmente, en la recepción y en el efecto estético y/o cognitivo que produce en el lector que identifica las relaciones intertextuales, es decir que reconoce las conexiones entre distintas obras o que asocia referencias, indicios o peculiaridades que aparecen en distintas obras de las que el lector tiene conocimiento y experiencia.

En las creaciones literarias están muy presentes las referencias a las conexiones intertextuales, casi como uno de los recursos más frecuentes y relevantes; pero hay que tener presente que, también, en otros medios de comunicación está presente. La literatura, según J. Kristeva, es *un mosaico de citas y de referencias intertextuales*, cada obra literaria integra distintas facetas de otras creaciones y con ellas comparte recursos, temas, rasgos de estilo, peculiaridades de género, etc. De modo que, efectivamente, puede afirmarse que el texto literario es el resultado de *un cruce de textos*, como explica G. Genette.

El discurso literario integra esas conexiones intertextuales, que son apreciadas u observadas por lectores competentes. **La lectura siempre es una actividad de relación de conocimientos.** La copresencia de referentes textuales genera una creativa interconexión de referentes y suscita en el lector una estimuladora actividad de identificación de interconexiones.

La combinación de las aportaciones de la competencia literaria, de la competencia lectora (estrategias y experiencias lectoras) y del intertexto lector determina la eficacia de la interacción entre el *texto* y el *lector*. Y es, precisamente, en esa interacción donde se halla el punto de convergencia de las aportaciones del marco teórico (literario y didáctico) desde el que se explicita esta aproximación al análisis del intertexto lector. Pero además, el texto literario (o de otro tipo) resulta ser un sistema combinatorio en el que está previsto y especificado el espacio y el modo para que el receptor concreto establezca las conexiones pertinentes (Iser, 1976); necesariamente, el receptor ha de tener (o al menos se le supone) una determinada dotación de conocimientos intertextuales.

El **intertexto lector** se muestra como un concepto clave para explicitar los distintos aspectos de la formación literaria desde la perspectiva didáctica, porque la funcionalidad del intertexto lector como activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos. El conjunto de reconocimientos e identificaciones de las distintas referencias que componen un discurso literario puede ser considerado como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la intertextualidad. El texto más interesante puede resultar incomprendible o de escaso interés, ya no por sus propias cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos.

4. Algunos ejemplos

Los ejemplos que siguen pueden mostrarnos que, efectivamente, la interpretación (como síntesis de la comprensión y de la valoración de un texto) depende de los conocimientos que el intertexto pueda activar. He aquí algunas muestras para comprobar, de modo intuitivo, la activación de los conocimientos que en él se incluyen y que hacen posible la implicación participativa.

Los dos primeros textos, uno de Eduardo Mendoza y otro de Augusto Monterroso, son dos ejemplos muy evidentes que permiten apreciar que en el texto literario es un juego de combinatoria de referentes intertextuales; y, además, que en ambos textos está muy patente la intención de que el lector perciba las claves intertextuales, apelando a sus conocimientos y experiencias de recepción de otras obras literarias. Tanto el fragmento de *Sin noticias de Gurb*, como el breve cuento de Monterroso deben su existencia a la existencia de otras creaciones previas; pero, además, su comprensión e interpretación también depende de la existencia en el intertexto de su lector de las referencias básicas de esas otras obras. La literatura, sus creaciones, se nutre de las referencias de su mismo ámbito —o de otras creaciones artísticas— de modo que en muchos casos resulta ser un juego de apelaciones en el que el lector sólo puede *ganar* (esto es, interpretar adecuadamente) si cuenta, efectivamente, con referencias de lecturas previas.

21:30 Decido prescindir (sólo por hoy) de mi lista de lecturas y me meto en la cama con una novela de misterio de una escritora inglesa que goza de gran predicamento entre los seres humanos. El argumento de la novela es harto simple. Un individuo, al que, para simplificar, llamaremos A aparece muerto en la biblioteca. Otro individuo, B, intenta adivinar quién mató a A y por qué. Después de una serie de operaciones carentes de toda lógica (había bastado aplicar la fórmula $3(x-2-r) n _ + 0$ para

solucionar el caso de entrada), B afirma (erróneamente) que el asesino es C. Con esto el libro concluye a satisfacción de todos, incluido C. No sé lo que es un *mayordomo*.”

E. Mendoza, *Sin noticias de Gurb*, 1991.

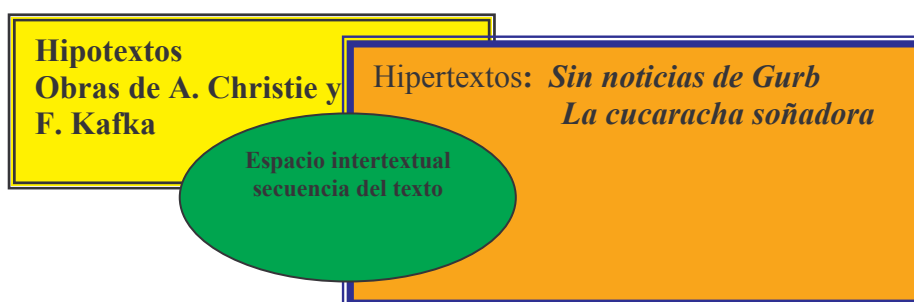
La cucaracha soñadora

Era una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha.

Augusto Monterroso, *Cuentos fábulas y Lo demás es silencio*. 1996/2003

No será preciso hacer un análisis detallado de las claves y de las apelaciones que incluyen estos breves textos, ya que resultan suficientemente explícitos en sí y, aquí la clave para la identificación de los referentes es suficientemente evidente a causa de la difusión entre los lectores de las obras hipotextuales a que remiten. En el caso del fragmento de *Sin noticias de Gurb*, Eduardo Mendoza parodia todo un género —la novela policíaca al estilo de A. Christie— a través de la mención de una serie de indicios textuales que resultan representativos y caracterizadores de ese tipo de relatos. Por su parte, *La cucaracha soñadora* de Monterroso es una sucinta reelaboración de *toda* una novela completa. En ambos casos, el significado de los textos depende de las aportaciones del lector mediante la activación de los conocimientos de su intertexto. Esquema, quedarían representados los ámbitos de correlación entre los hipotextos y la secuencia concreta donde se halla la presencia del hipotexto de referencia.

Figura 3



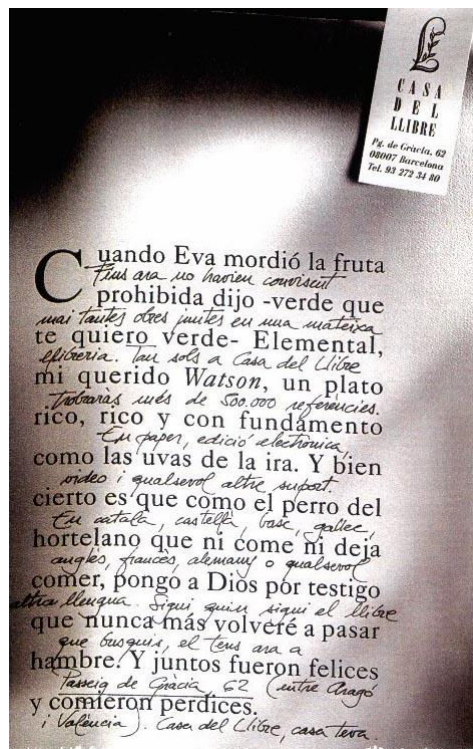
Ante estos ejemplos resulta evidente uno de los principios fundamentales en que se apoya toda la orientación intertextual: “un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones)” como ha explicado Riffaterre (1991:56).

Igualmente, estos ejemplos nos indican que “la literatura está hecha de textos. La *literariedad*, por lo tanto ha de ser buscada, y el nivel en el que texto combina o señala por referencias a otros textos más que a los signos inferiores del sistema” (Riffaterre, 1991: 56).

Queda claro, pues que el intertexto (ya sea el del discurso, ya sea el del lector) resulta ser, precisamente, el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza (Mendoza, 2003).

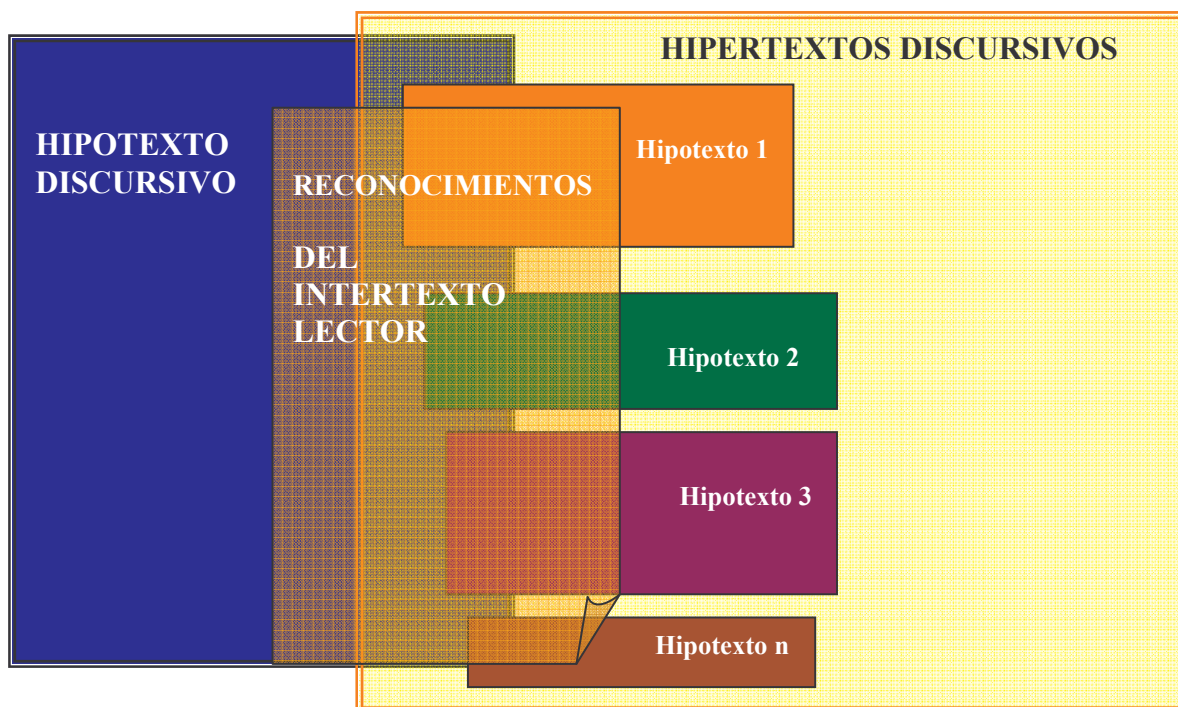
Dos nuevos ejemplos, uno publicitario y tomado de la sección de humor de la prensa, nos muestran la amplitud del fenómeno intertextual. El anuncio de La casa del Libro es un excelente ejemplo de cómo se hacen presentes las distintas apelaciones a las referencias del intertexto del lector. No hará falta enumerar cada una de las referencias que aparecen escuetamente citadas y que sirven para presentar la amplia oferta de secciones de la librería.

Foto 1



En el siguiente esquema quedaría representada la esquematización que podría corresponder a la co-presencia de intertextos, y el espacio donde se unen y cobran sentido para el lector. El espacio central corresponde a la actividad del intertexto lector para seleccionar, identificar y asociar las claves procedentes de distintos hipotextos.

Figura 4



Ante la lectura de los textos anteriores, el lector habrá podido comprobar que gracias a la activación del intertexto lector, le ha sido posible asociar las alusiones de una obra con las evocaciones, citas o alusiones de otros textos u obras, el lector logra la descodificación semiótica del texto que está leyendo. Se ha señalado, según M. Riffaterre (1989), que el intertexto resulta ser la *percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido*. Y resulta evidente que sólo la posible aportación del lector hace 'interpretable' un texto, es decir lo hace comprensible y le atribuye una intencionalidad. Cuando se desconoce la procedencia de las distintas citas o alusiones, la comprensión puede resultar errónea o inadecuada y, en consecuencia, también su interpretación.

Tras estos ejemplos, puede comprobarse que efectivamente la lectura, la recepción es la clave para captar en su esencia la intencionalidad de un texto. Y de este modo se aprecian las distintas facetas que definen el hecho de leer, según se recogen en la síntesis siguiente:

Leer es:

- ≥ Saber avanzar a la par que el texto.
- ≥ Detectar pautas e indicios textuales.
- ≥ Establecer inferencias discursivas, lingüísticas, comunicativas, pragmáticas, argumentales... etc.
- ≥ **Interaccionar con el texto en un proceso** en el que se 'encuentran' las aportaciones del texto con las del lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor.
- ≥ Integrar las personales aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para comprender.
- ≥ Elaborar la más coherente interpretación que (nos) sugiere o posibilita un texto

Ante las peculiaridades de los textos recogidos en los ejemplos anteriores a modo de exponentes, queda muy patente el hecho de que cada texto literario resulta ser una nueva creación, habitualmente innovadora, incluso en los numerosos casos en que se ha elaborado a partir del recurso de transformación y reelaboración e inclusión o alusión de referentes procedentes de otras creaciones. El tejido literario emplea hilos sutiles que vinculan sus rasgos formales y/o temáticos, sus tramas estructurales, su misma intencionalidad a partir de componentes retomados de otras obras anteriores se entremezclan en la creación renovada.

Estos ejemplos —que no son casos particulares ni raros en el ámbito de la creación literaria— ponen en evidencia que *todo texto es un intertexto*, ya que el texto literario se construye y elabora sobre un ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores. En ese ensamblaje se insertan tanto las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género, cuanto las citas y las alusiones a otras obras. Resulta muy explícita la mención que R. Barthes ofrece de este hecho ("Théorie du texte", 1968. Citado por C. Guillén, 1985:312):

"Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea o del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas. Pasan al texto, redistribuidos en él trozos de códigos, de fórmulas, de modelos rítmicos, fragmentos de usos sociales, etc. porque siempre hay lenguaje antes del texto y alrededor de él. La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que sea, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o de influencias; el intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, en cuyo origen raramente se repara, de citas inconscientes o automáticas, dadas sin comillas". R. Barthes (1968).

Los recursos intertextuales en el discurso literario son de amplísima variedad y de constante presencia. Por ello, en un planteamiento innovador del tratamiento didáctico para la formación del lector, es preciso que el hecho intertextual ocupe un amplio espacio, ya que su funcionalidad se proyecta tanto en las facetas discursivas cuanto en las facetas que corresponden a la actividad del lector.

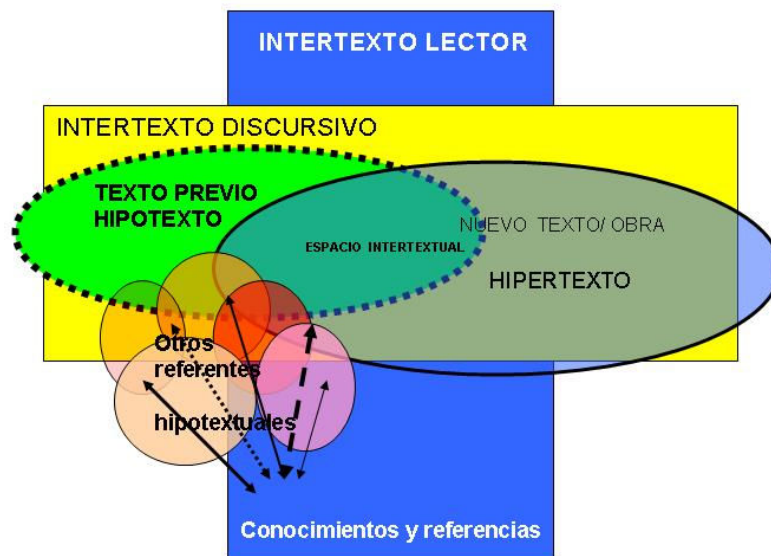
5. Qué es el intertexto lector

A partir de los ejemplos antes presentados, se ha podido comprobar que la intertextualidad es causa y efecto de los reconocimientos textuales. En esa línea entre causa y efecto, se hace evidente la importancia de las referencias del discurso tanto como las aportaciones del lector para la construcción del significado. En el

efecto que produce el texto, la identificación que hace el lector de las referencias en las que se insertan los componentes intertextuales hace que el texto adquiera nuevos valores.

Cuando las aportaciones del lector le permiten identificar las claves (hermenéuticas) que aparecen en el texto, según las ha dispuesto el autor en la elaboración del texto, se tiene acceso al significado de la obra. En una obra puede haber diversas referencias/inclusiones/presencias (no siempre es fácil delimitar el recurso y catalogarlo bajo una de esas denominaciones) de distintas creaciones; cada una de esas co-presencias es una clave intertextual (remite a un hipotexto); el lector puede re-conocer una, varias o todas las referencias (las líneas discontinuas representarían las carencias del intertexto lector respecto a determinadas claves intertextuales):

Figura 5



El esquema anterior podrá servir de muestra para analizar los distintos referentes en distintas actividades de lectura. Incluso puede servir de pauta para que el lector sitúe (en su caso ampliando el número de espacios que corresponderían a otras referencias intertextuales). Con ello se puede hacer un conjunto de actividades que pongan en conexión unos textos con otros, según los referentes que comparten y que hacen suyos a partir de una asimilación intertextual.

El intertexto lector activa y aporta referentes de la competencia y de la experiencia literaria.

El intertexto lector aporta los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo, de la obra; y entonces puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionen con los conocimientos y las experiencias del lector.

Como ya se ha indicado, los textos, de todo tipo, aportan datos y referencias para la progresiva y acumulativa construcción del intertexto —téngase en cuenta que esto sucede desde las primeras experiencias literarias como pueden ser los cuentos populares y de tradición folclórica— según el conjunto de conocimientos y lecturas del receptor.

De igual modo que se considera necesario el desarrollo de la competencia literaria, también resulta precisa la formación del intertexto lector (al cabo se concibe como un componente de esa competencia lector-literaria) para poder hacer efectiva la educación literaria, porque en el intertexto lector se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico.

En la definición del intertexto lector es preciso incluir un conjunto de facetas; por ello, presentamos una definición desglosada.

- ⇒ El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.
- ⇒ El intertexto lector es un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales (Mendoza, 2001).
- ⇒ El intertexto lector enlaza las aportaciones de la competencia lectora con las de la competencia literaria durante la actividad receptora:
 - promueve, con eficacia, los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc.;
 - establece las vinculaciones entre los conocimientos del lector y las peculiaridades discursivas que presenta el texto, necesarias para la pertinente interpretación personal;
 - en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios;
 - activa selectivamente saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso.

Funciones del intertexto lector

El intertexto lector se reconoce por sus efectos. En consecuencia, puede afirmarse que la función del intertexto lector es la de dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora. Si los distintos conocimientos no se dinamizan, no son posibles los reconocimientos ni las asociaciones que, en una situación de lectura y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector.

Sus funciones son las de:

- a. Orientar y de regular la actividad de asociación que genera el lector.
- b. Conectar activamente las aportaciones de la competencia literaria con las repuestas/reacciones del receptor a los estímulos del discurso literario.
- c. Favorecer la recepción y el desarrollo de la competencia literaria.
- d. Establecer la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra X integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto X y el intertexto lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que ésta puede contener.
- e. Potenciar la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y de signo cultural.

La activación del intertexto lector tiene por objeto:

- a. que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario e intertextual), durante la recepción literaria.
- b. Que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector, puesto que los distintos elementos que componen el intertexto lector se activan en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen *recreadas* entre textos diversos.
- c. Que el lector observe, constate e identifique la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. entre el texto que se está leyendo y otros textos ya leídos.

Son numerosas las obras literarias que incluyen referencias intertextuales, o sea que apelan a las concretas (aunque sólo supuestas) lecturas previas del receptor. Y entre ellas, la presencia de la literatura infantil y

juvenil también resulta ser un excelente referente de *input* para la ampliación de la competencia lectora y literaria, señalando una vinculación esencial con el desarrollo del intertexto lector.

Para enmarcar la funcionalidad formativa entorno a la consideración escolar del desarrollo del intertexto lector es preciso tener en cuenta un conjunto de consideraciones, todas referidas al espacio en el que se ha de ubicar la educación literaria.

6. La “Enseñanza de la literatura” y planteamiento tradicional

Con frecuencia se habla, con mucha *naturalidad* de ‘enseñanza’ y de ‘aprendizaje’ literario o de la literatura, dando por sentado que lo que se enseña en las aulas es ‘literatura’, sin hacer caso a la evidencia de que lo que se ‘enseña’ es historia de la literatura y algunos conocimientos para acceder —por la vía del análisis estilístico— a la caracterización de las peculiaridades y recursos del discurso literario. Este tipo de conocimientos son de contenido enciclopédico y conceptual y propios del entorno literario, pero por sí mismos no constituyen aportaciones que conduzcan a una eficaz educación para la formación del lector literario. Por el contrario, aún resulta muy poco frecuente que el planteamiento didáctico atienda a lo que, en esencia, debiera ser la formación y la educación literaria.

El peso de la tradición, la ausencia de pautas consolidadas para la innovación en el tratamiento didáctico del hecho literario, la permanencia de una fijación historicista en el diseño curricular y la inercia metodológica que abrumba al profesorado son las causas que determinan la presencia continuada de un desafortunado planteamiento didáctico que resulta ineficaz para lograr la implicación del lector en la recepción, hacer de su formación la clave para que sepa y pueda actuar con la autonomía que le confiera una desarrollada competencia y un amplio intertexto lector dotado de múltiples experiencias lectoras. Se trata, pues, de conseguir un giro en la concepción de la ‘materia’ de literatura, reubicando y, en su caso, sustituyendo los contenidos específicos de formación. Desde la perspectiva de lo que desde *demasiados* decenios se ha denominado ‘enseñanza de la literatura’, el planteamiento historicista ha sido el referente curricular —aún sigue siéndolo—, de modo que los contenidos de estudio y el objeto de aprendizaje ha sido, esencialmente, el conocimiento de ingentes cantidades de datos referidos al panorama la historia de la literatura, de los autores y de sus obras, secuenciados cronológicamente, agrupados en escuelas, movimientos estético-literarios. Con todo ello ha resultado que el estudio de la literatura sólo ha servido para ampliar el *conocimiento enciclopédico*, es decir el conocimiento de datos y de referencias que corresponden a la *catalogación* de hechos culturales. Hay que reconocer que es mayor el conocimiento referido a esas obras que el conocimiento directo de las mismas, el cual depende exclusivamente de la lectura. Pero todos esos conocimientos no han servido para que los estudiantes participen de esas mismas producciones literarias que estudian.

Es cierto que no resulta fácil concretar en qué consiste *enseñar y aprender* Literatura; como también es complejo establecer las propuestas didácticas que logre desarrollar la competencia lecto-literaria (y las subcompetencias que se integran en ésta) y de la que verdaderamente depende la educación literaria. En este sentido, E. Pound hizo una interesante afirmación sobre esta problemática: “Las personas perfectamente sinceras dicen que “no se puede enseñar la literatura” y lo que con eso QUIEREN DECIR es muy probablemente cierto.” (E. Pound, *ABC de la Lectura* 1934/2000: 92); sus palabras siguen siendo de actualidad y mantienen su valor y vigencia. La vinculación de conceptos y términos como *enseñar y literatura* digamos que se *repelen* —aquí habría que tener muy presente la acertada consideración de J. Culler respecto a la imposibilidad de hacer del ‘estudio de la literatura’ una simple materia curricular: “la idea de estudiar la literatura como una disciplina es precisamente la amenaza para desarrollar una sistemática comprensión del mecanismo semiótico de la literatura” (Culler, 1992:117) —. La literatura puede ser objeto (*paciente*) de la aplicación de análisis filológicos, de estudios complejos desde una u otra orientación teórica o crítica y de ello resultan los estudios literarios, propios de los especialistas filológicos —quienes sin duda disponen de amplios conocimientos y habilidades integrados en una competencia literaria especializada para acceder a los fines que corresponden a la profundidad de los estudios que tienen por finalidad—.

Pero hay que advertir que en los niveles educativos de enseñanza secundaria el objetivo de ‘enseñanza’ no es alcanzar una *básica especialización filológica*, sino el de desarrollar y consolidar las habilidades de recepción lectora y el de aportar los conocimientos esenciales (o sea, básicos y fundamentales) para que el alumno sea un lector competente y autónomo.

Las habilidades lectoras se construyen y se consolidan en cada actuación, entiéndase lectura, en la que el lector se implica. Esa participación, pues, se concreta esencialmente en la lectura, en la comprensión y en la interpretación personal de las obras de las que se les habla, poniendo en conexión sus facetas estéticas y culturales.

Según este planteamiento, en realidad, no se trata de 'enseñar literatura', sino de 'enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura', haciendo que el lector, gracias a la formación que se le aporte, pueda realmente llegar a disfrutar con la obra literaria —objetivo más esencial que el de acumular conocimientos relacionados con una obra literaria—.

En la actualidad —cuando nos planteamos la formación del lector, una vez que se ha establecido la relevancia de su cooperación con el texto y que la actividad y la habilidad lectora se proyectan desde una perspectiva de interacción entre el texto y el lector—, resulta necesario ampliar los márgenes del estudio sobre lo que supone la lectura y la recepción, no sólo de 'textos', sino también de hipertextos.

Con esta ampliación de los márgenes del texto para incluir los otros textos que se hallan 'presentes', *aludidos, citados, reelaborados*, etc. en él, se quiere consolidar una concepción de educación literaria en la que la lectura se proyecta mucho más allá de lo lingüístico, lo verbal y lo discursivo. En el esquema siguiente, aparecen los distintos tipos de conocimientos y de competencias que dan soporte a la educación literaria. Desde el fondo de los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos, el espacio de la competencia lecto-literaria da soporte a la lectura significativa, gracias a la presencia del intertexto lector y de sus funciones.

Figura 6



De este modo, la lectura literaria pasa a entenderse como un amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación-asociación, y también de razonamiento y de valoración. Estos aspectos ponen de relieve que la recepción literaria es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor.

Vista así, la recepción está en función de los conocimientos que componen su competencia literaria y su intertexto lector y que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos culturales, de los supuestos artísticos y estéticos que el receptor ha asumido. Y, paralelamente, esta consideración de la recepción hace que observemos de otro modo el espacio del discurso literario: el intertexto discursivo.

sivo, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc.

En su proyección didáctica, la consecuencia inmediata es la necesidad de formar y desarrollar el intertexto lector del escolar que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. En cada texto, la identificación y el reconocimiento dependen de la amplitud del intertexto lector. En cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector (que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal y que es la base de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria). Los lectores competentes aprecian e identifican las (algunas) *piezas del mosaico* de citas y de referencias del discurso literario, según la noción de J. Kristeva.

7. Los ámbitos del intertexto

A partir del concepto de intertextualidad y vinculando el concepto con los efectos que produce tanto en el discurso literario como en el mismo lector-receptor, se pueden diferenciar tres ámbitos en los que interviene el intertexto. **La relación entre ambos intertextos (el de la obra y el del lector) se establece en la lectura;** como W. Iser ha señalado, “la lectura reflejará el proceso por el cual adquirimos experiencia (literaria)” (Iser, 1972:296), porque “la eficacia de un texto literario viene producida por la aparente evocación y posterior negación de lo conocido.(...) Cuando dejamos atrás nuestras ideas preconcebidas y abandonamos el refugio de lo conocido es cuando estamos en condiciones de cosechar nuevas experiencias.”

a) El ámbito del análisis crítico del discurso literario, en el que su presencia permite la observación de la función de los referentes intertextualidad y de la variedad formal de su presencia a través de recursos y modalidades (esto nos llevaría al análisis filológico del intertexto discursivo que articula discurso literario desde la faceta intertextual).

b) En el ámbito de la recepción, donde el intertexto lector interviene para vincular la presencia de las claves de conexión que aparecen en el intertexto discursivo con la activación de los referentes del lector en el proceso de recepción. Su presencia activa y dinamizadora de conocimientos previos permite comprender la actividad del lector ante las distintas apelaciones intertextuales de la obra. El eje de interés de las teorías de la recepción se concreta en:

1. la especial atención que se concede al mismo proceso de lectura (analizado en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura) y a las actividades que el receptor realiza durante ese proceso; y
2. en el efecto resultante del acto de tal lectura, es decir, la comprensión y, más específicamente, la interpretación.

c) El ámbito didáctico de la formación del lector y a la educación literaria. Obviamente, es este ámbito el que aquí interesa especialmente. El intertexto lector, en función de los conocimientos que activa, regula la formulación de expectativas, inferencias, conexiones para hacer que la actividad lectora resulte significativa. La importancia del intertexto lector en los diversos tipos de reconocimiento y de asociación de referentes (citas, textos, fragmentos de textos, reelaboración de modelos...) en la lectura, permite que el lector

- Detecte e identifique elementos, aspectos o matices expresivos y estéticos y esa identificación sirve para que el lector aprecie la intención estética que resulta del empleo de recursos interdiscursivos e intertextuales.
- Valore lo innovador de una obra o de una creación literaria que rompe o altera las pautas y convenciones más o menos canónicas.
- Aprecie cómo aparecen insertados en el discurso literario una serie de elementos y de referencias, muy diversos en sí y que han sido tomados de otras producciones artísticas, de otros sistemas artísticos o de otras culturas.
- Aprecie las diversas correlaciones que mantiene un texto literario depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud de su *intertexto lector*.

- Realice nuevas asociaciones y reconocimientos, que pasan a convertirse en nuevas unidades de referencia de su intertexto lector, con la que enriquece cualitativamente su competencia literaria.

Gracias al reconocimiento de claves y a las conexiones que genera la actividad del intertexto lector, se potencian las habilidades de recepción y de valoración personal. Las perspectivas didácticas que se derivan de los actuales planteamientos de los estudios literarios, sirven de base para la orientación metodológica. El concepto de intertexto lector ha supuesto una sugerente vía de aproximación didáctica a la formación lectora, aunque su estudio hasta ahora haya estado muy poco desarrollado.

8. La perspectiva del receptor

Los estudios teóricos sobre la recepción se han ocupado de explicar el modo cómo el lector accede al texto literario y cómo le atribuye una significación; desde estas tendencias se ha señalado que cuando el texto se entrega a sus potenciales lectores, deja atrás al contexto de producción y se envuelve en los múltiples contextos de los lectores presentes y futuros (Valdés, 1989:75). La lectura hace posible la actualización de un texto; cada lectura, es decir, cada 'actualización' realizada por cada uno de los potenciales lectores, depende de las aportaciones del intertexto de cada uno de esos lectores concretos.

En los apartados anteriores se ha explicado y justificado que el desarrollo del intertexto lector hace más efectiva la actualización (lectura + interpretación) posible de un texto literario. Y, puesto que la obra literaria es el resultado –y como tal se nos ofrece y se nos muestra— del conjunto de diversos tipos de conexiones que mantiene con otras producciones artísticas, la adecuación y coherencia de esas lecturas siempre está condicionada por los conocimientos, las referencias y las experiencias literario-culturales del individuo receptor.

La experiencia lectora (el conjunto de lecturas, esto es la variedad de actos de recepción y la diversidad de obras que el lector conoce) es ineludible para asociar un texto con otro. Esa experiencia es fuente de ampliación y de enriquecimiento del intertexto lector; y, cuando no se posee o es muy limitada, la actividad formativa ha de fomentar su ampliación, es decir ha de poner al lector en contacto con las obras, ha de ejercitarle en la lectura y en la recepción.

Con el fin de establecer las normas de coherencia que permitan hallar una significación al mensaje literario, el lector busca en el texto las correlaciones discursivas y metaliterarias con las que se articulan los distintos componentes textuales; lee condicionado por las características del texto.

La actividad del lector es la base y el objeto de la interpretación de un texto. Para acceder al significado básico, el lector activa sus conocimientos lingüístico-pragmáticos, pero esencialmente el lector habrá de aportar sus conocimientos y sus inferencias, para relacionarlos con las convenciones estéticas y discursivas que aparecen en una obra concreta. Tanto la teoría como la práctica –encauzada a través de las actividades formativas que se realicen en el ámbito escolar— hacen de la formación para la recepción literaria el centro de la atención en un proceso de educación literaria. Y la diversidad de facetas a que atiende el intertexto lector y las facetas que muestra el carácter intertextual del discurso literario atienden a los diversos (y posibles) modos de la participación del lector. La estética de la recepción ha desarrollado una propuesta teórica que estudia el hecho literario desde el espacio y la actividad del lector, tomando la obra como el referente de la interacción del lector, en lugar de analizarla desde la estilística clásica. Atiende a la actividad cognitiva del lector para completar el significado del texto y atribuirle una interpretación.

9. La recepción como confluencia de intertextos

El intertexto lector y el intertexto discursivo confluyen en el proceso de lectura y convergen en la interpretación lectora. Por una parte, la actividad de la lectura literaria se organiza en función de la contigüidad de las relaciones (lingüísticas, discursivas, literarias...) que potencial y realmente mantienen los distintos textos entre sí. Por otra parte, la lectura progresa mediante el establecimiento de las relaciones que el texto suscita entre los contenidos y los componentes de las competencias, experiencias y saberes que posee y activa el receptor de un texto concreto.

A partir de la apreciación de estos dos tipos de relaciones es posible señalar la conexión entre los conocimientos, las habilidades y las estrategias que el lector aporta y aplica; y, en parte, también se observan las actitudes que el lector desarrolla en su implicación ante el hecho literario.

Lo positivo que, para la formación lectora y literaria, tiene el enfoque receptivo se fundamenta en la interdependencia y en la copresencia que mantienen el intertexto del discurso y el intertexto del lector en el proceso de recepción lectora.

- En el proceso, el texto muestra sus conexiones, sus vinculaciones con otros textos y el lector las identifica y así reconstruye el significado del texto.
- En la interpretación, el lector da curso a sus apreciaciones y formula sus valoraciones estético-literarias.
- En la lectura, el tejido textual se entrelaza con los saberes que aporta el lector.
- En todo el proceso de la formación para la recepción literaria y para el desarrollo de las habilidades de lectura, tiene especial relevancia la correlación que mantienen las competencias literaria y lectora con el intertexto lector, que es un componente básico de la competencia literaria.

10. Cada lector posee su intertexto lector

En los apartados anteriores se ha comentado el carácter intertextual del discurso o de la obra literaria. Paralelamente, se ha de señalar que todo lector, cada lector posee un intertexto personal. Es decir, el lector integra en su competencia lecto-literaria un *mosaico* (por utilizar el término metafórico empleado por J. Kristeva) de citas y de referencias —más o menos amplio, según los conocimientos y experiencias que acumula su intertexto lector— que le permiten reconocer las peculiaridades formales, de tipología textual, de recurso expresivos, de connotaciones y de intencionalidad que parcialmente comparten las distintas producciones literarias entre sí. Ese *mosaico o puzzle* está integrado por las aportaciones consolidadas, sedimentadas de sus lecturas previas, de sus experiencias literarias y de sus conocimientos. Además, cuando se reconoce un texto como literario es porque se han activado los saberes de la competencia literaria, del intertexto y de la experiencia lectora, con los que se han identificado y asociado los rasgos de un texto con otros similares de otras obras que ya han quedado recogidas en el saber del lector y que han sido catalogadas como creaciones literarias.

Cada intertexto lector tiene distintas características, porque sus integrantes proceden de los particulares conocimientos y de las específicas lecturas acumuladas por un receptor concreto; este hecho también motiva que cada lector posea un cierto nivel de desarrollo de su competencia literaria y de su intertexto lector.

La atención a las cuestiones referidas a la activación del intertexto lector y a la percepción de rasgos intertextuales nos sitúa en el plano de las conexiones semióticas y culturales, de las referencias (implícitas o explícitas en el discurso) que se integran en una creación literaria y de componentes que pueden estar compartidos tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.) por distintas obras y que, de ese modo, la convierten en una producción/creación cultural a través de la actividad de reconocimiento que ejerce el intertexto lector en la recepción lecto-literaria. Con ello puede establecerse una opción metodológica que pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y re-creadores del texto, de su significado y de funcionalidad estética.

11. Sobre la valoración didáctica del intertexto lector

“El lector deviene el nombre del lugar donde pueden localizarse los diversos códigos: un lugar virtual. La semiótica intenta hacer explícito el conocimiento implícito que posibilita que los textos tengan significado, y en consecuencia necesita al lector [...] como depositario de los códigos que explican la inteligibilidad del texto” (Culler, 1981: 38).

La formación del lector-literario exige plantear una orientación específica que ponga en evidencia la vitalidad socio-cultural que, implícita o explícitamente, está en el texto literario. Si resulta bien cierto que toda obra literaria sólo adquiere una entidad como obra de creación cultural a partir del momento en que un **lector** desencadena el proceso de comprensión e interpretación del texto al que se enfrenta, entonces resulta totalmente necesario que se cuide el especial objetivo que atiende al desarrollo del intertexto lector.

En el **intertexto lector** está una de las claves que pueden hacer viable la educación literaria a través de un desarrollo de la competencia literaria que ponga en activo los conocimientos y las referencias que acumula, es decir a través del establecimiento de conexiones y relaciones entre las referencias que pueden aparecer en un texto dado y las referencias (conocimientos, experiencias, interpretaciones, etc.) que el lector vaya integrando en su saber literario. Los componentes de la competencia literaria tienen por objeto vincular la actividad de recepción con las peculiaridades del discurso literario, entre las cuales tienen un lugar muy relevante las facetas discursivas de la intertextualidad.

La valoración de las posibilidades formativas del desarrollo del intertexto lector se plantea desde las bases de la recepción; y su interés en el ámbito de la educación literaria puede entenderse, además, desde los supuestos del constructivismo, según los cuales todo tipo de conocimiento solamente se adquiere en y desde una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participa cada individuo. La recepción literaria establece las conexiones que siempre están presentes en los textos y que ayudarían a la comprensión de la esencialidad del hecho literario.

Distintos teóricos de la literatura, entre ellos T. Eagleton, han tomado en consideración los supuestos de la teoría de la recepción para señalar que el proceso de lectura es *un proceso de especulación e inferencias* (Eagleton, 1983:97). Es sabido que la percepción del texto no es una recepción pasiva, sino una *creación*, porque requiere del receptor una especie de indagación sobre el tipo de proyección que corresponde a una *forma literaria*, definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la capacidad para formular expectativas, la sensibilidad y la experiencia receptora de quien las percibe. Al cabo, el lector actúa condicionado por las características del texto cuando busca las correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia para hallar *una significación* al texto; en cualquier caso, la apreciación de correspondencias no se limita a coincidencias argumentales o temáticas, sino que, como señala Frow (1990: 46), resulta más interesante aún la identificación de estructuras discursivas:

"Lo que es relevante para una interpretación textual no es, en sí misma, la identificación de una particular fuente intertextual, sino la más general estructura discursiva (género, forma discursiva, ideología) a la que pertenece. Esto tiene implicaciones para señalar la relevancia del tipo de conocimiento que esperaríamos de la lectura de tales textos."

Si se atiende al desarrollo del intertexto lector, las actividades formativas que se realicen en el aula y ante producciones literarias, necesariamente se basarán en una detallada reflexión sobre las distintas actividades que realiza el lector, a fin de activar y de poner en relación sus conocimientos. De este modo, cada actividad de lectura un enriquecimiento intelectual, afectivo y vivencial. Y así, **la apreciación de la interdependencia, la copresencia y la vinculación de claves, indicios y referentes intertextuales** en el discurso literario se convierte en la base de las razones para considerar que este planteamiento —centrado en lo receptivo y en las aportaciones del lector— adquiere un marcado carácter funcional en la educación literaria, porque permite:

- ↳ conectar conocimientos y conceptos de diverso tipo;
- ↳ desarrollar actitudes favorables ante el hecho literario de manera generalizada; y
- ↳ adoptar criterios para valorar diversas producciones literarias, según la contigüidad de relaciones que mantienen y según la perspectiva desde la que se perciben.

12. Un texto para observar cómo se activa el intertexto: “Divertimento”. Poema 'collage' de F. Arrabal

A modo de cierre de este tema, se sugiere la lectura y la valoración didáctica y formativa del intertexto lector a partir de un texto concreto. Se trata sólo de una ejemplificación para comprender que el discurso literario ofrece muchas de las posibilidades que ahora se van a comentar. Partimos de unos principios básicos:

- Todas las actividades que se realizan en el proceso de la lectura tienen una proyección hermenéutica o especulativa.
- El lector formula sus **anticipaciones** respecto a un texto y así pone en marcha los conocimientos y la intuición que señalan el texto concreto le requiere.
- El texto puede presentarse como una *concreción textual*, es decir como una obra particular en el ámbito de la literatura, en la que el lector reconoce una serie de facetas y de rasgos.
- La recepción (lectora/verbal) establece el equilibrio entre el proceso de identificación de marcas o indicadores textuales y el proceso de verificación de las anticipaciones (Foucambert, 1989).
- Así, la elaboración de hipótesis sobre el significado del texto, la formulación de concreciones de comprensión a partir de los implícitos o de los indicadores explícitos del texto, la cobertura de los huecos que puede presentar el texto, el establecimiento de inferencias de significado, de intencionalidad, e incluso la comprobación de los 'intuiciones presentidas' (previsiones, anticipaciones) del lector son señales de la activación de los distintos conocimientos que aporta el lector en respuesta a las apelaciones del texto.
- La activación del intertexto lector pone en evidencia la funcionalidad de los conocimientos de tipo metaliterario y cultural que determinados textos requieren para que sean establecidas las personales (y adecuadas) lecturas.
 - La finalidad formativa del intertexto lector se corresponde con las implicaciones que puedan derivar en las distintas facetas de la recepción lectora en distintas facetas como:
 - × Formar para la recepción, como proceso paralelo al desarrollo del hábito lector.
 - × Estimular la participación receptiva y analítica de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.
 - × Formar para la apreciación crítica de los valores estéticos (estilísticos, artísticos, culturales...) y de valores culturales, aportando razones y juicios apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario...).
 - × Desarrollar y consolidar el conocimiento de los saberes de la competencia literaria y también para dar cauce a la creatividad expresiva del individuo.

Teniendo en cuenta las distintas justificaciones y caracterizaciones del intertexto lector que se han apuntado hasta aquí, consideramos que un particular poema de F. Arrabal servirá para mostrar la funcionalidad del intertexto lector y el modo en que éste interviene en la selección y en la activación de los saberes específicos que apuntan hacia el reconocimiento de las distintas (co)presencias / inclusiones y alusiones literarias de que se compone este poema. En su lectura, el receptor comprobará la eficacia de su intertexto, es decir advertirá los saberes que es capaz de activar extrayéndolos de su competencia literaria y de su experiencia lectora. El lector se halla ante un texto que le exige la activación de un conjunto de conocimientos y saberes, de los que, quizá su competencia literaria, su competencia enciclopédica o su experiencia lectora no disponga en su totalidad.

Este *poema 'collage'* de F. Arrabal, como el autor lo subtitula porque en él están unidas y copresentes varias obras de la tradición literaria en explícitas (y literales) menciones intertextuales, no es una excepción ni una muestra extrema del hacer literario, en él se puede apreciar:

- La amplitud y, a la vez, la concreción de los conocimientos que deben ser activados (desde la competencia y el intertexto del lector) para su comprensión y para su interpretación.
- Que este texto literario depende de la creación intertextual, del juego metaliterario de creación poética.
- El modo como el autor intencionadamente parodia unos versos que son bien conocidos en nuestra literatura, a través de varios recursos: a) la explícita literalidad; b) el ensamblaje de los frag-

mentos hipotextuales en un texto-mosaico literario (el poema como hipertexto), en cuyo espacio adquieren una nueva coherencia discursiva.

- El texto resultante que se muestra como un intertexto discursivo, en el que las referencias explícitas a otros textos ponen en clara evidencia los recursos intertextuales que han servido en su elaboración y que, tras su reconocimiento, sirven de pauta a un lector que sea conocedor de los clásicos.
- El empleo del recurso de la parodia (modalidad discursiva que resulta ser un excelente ejemplo de los efectos intertextuales, como ya destacara G. Genette).
- Las indicaciones a modo de clave para advertir al lector: el título 'Divertimiento' y las sucesivas indicaciones '(Tesoros de la España de hoy), <<Collage>>' son menciones indicadoras de la intencionalidad y de los recursos de creación empleados.

Divertimiento

(Tesoros de la España de hoy)
"Collage"

En la España del cajero
poderoso Caballero
es Don Dinero.

Banca, yo al dólar me humillo
él es mi amante y mi amado
pues de puro enamorado
de continuo ando verdillo
pues el cheque, dando brillo,
hace todo cuanto quiero.

Poderoso Caballero
es Don Dinero.

Oigo Patria tu follón
y escucho el rico concierto
que cantan de Bolsa a puerto
las pesetas y el zurrón.

Miré los muros de la Patria mía
si un tiempo fuertes ya desmoronados
de la carrera del caudal cansados
por quien reluce ya su roñería.

Doquiera la mente mía
sus alas rápida lleva
allí un buen Banco se eleva
loando tu fiscalía.

Poderoso Caballero
es Don Dinero.

Los invisibles átomos del aire
en derredor palpitan y se inflaman
el cielo se deshace en rayos de oro
España se estremece alborozada.

Oigo flotando en olas de armonía
rumor de besos y batir de alas,
mis párpados se cierran...) Qué sucede?....
Repta ya la SERPIENTE MONETARIA.

En la España del cajero
poderoso Caballero
es Don Dinero.

Fernando Arrabal, 1990.

Texto publicado en *Quaderns Ex-Libris*, 3, Junio, 1990. p. 21.

Durante la lectura de este poema, un lector competente, es decir un receptor en cuyo intertexto lector haya referencias hipotextuales, conocimientos y experiencias de lectura de las distintas obras que se han tomado para crear la nueva obra —es decir, los hipotextos que se han integrado en esta creación hipertextual— habrá ya establecido, total o parcialmente, los reconocimientos alusivos a otras obras. Es posible que su intertexto no pueda aportar la referencia/experiencia de todos y cada uno de los hipotextos, aunque sin duda un lector medianamente competente habrá advertido la presencia de las referencias más conocidas.

Si el lector analiza la propia actividad de identificación y de asociación que ha realizado en la lectura de este texto, podrá entender cómo su respuesta a los distintos estímulos del texto depende de la reacción activa de su intertexto lector. Las referencias hipotextuales han actuado como estímulos de apelación respecto a la intencionalidad paródica y, ante cada reconocimiento, el intertexto lector habrá activado y seleccionando los conocimientos y las referencias entre los componentes de su competencia literaria y entre las aportaciones de su experiencia lectora) ha sido la clave para establecer la comprensión y la interpretación.

Bernardo López García. Este peculiar poema ha estado presente en las antologías y libros de lectura escolares de la primera mitad de nuestro siglo. Arrabal toma sólo los versos iniciales:

Oigo, Patria, tu aflicción,
y escucho el triste concierto
que forman tocando a muerto
la campana y el cañón.

X Y de nuevo Arrabal combina en 'sus' versos los del muy conocido Salmo XVII, de Quevedo.

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,
por quien caduca ya su valentía.

X Y, en esta fraguada mezcla de alusiones sorprendentes, se cierra el *Divertimento* con la reproducción literal de la Rima X de Bécquer, de la que sólo se ha cambiado el verso final: el verso de la rima becqueriana (*Dime?... (Silencio!... (Es el amor que pasa!* aparece transformado en *Repta ya la SERPIENTE MONETARIA*,

Rima X

Los invisibles átomos del aire
en derredor palpitan y se inflaman;
el cielo se deshace en rayos de oro;
la tierra se estremece alborozada.
Oigo flotando en olas de armonía.
rumor de besos y batir de alas;
mis párpados se cierran...)Qué sucede?
)Dime?... (Silencio!... (Es el amor que pasa!

El último verso aporta la variación formal y temática con la que se enlazan las alusiones al tema central de la letrilla de Quevedo y la intencionalidad de la crítica contemporánea que pretende F. Arrabal.

La lectura de este texto, presentado a modo de ejemplo, posiblemente haya servido para comprender la funcionalidad del intertexto lector y para establecer una valoración didáctica de las posibilidades formativas que se pueden extraer de él, al considerar que el intertexto lector es el espacio clave de la recepción y que tiene incidencia en el desarrollo de las capacidades de asociación y reconocimiento.

A modo de cierre de esta presentación del intertexto lector se ofrecen dos propuestas para que el mismo receptor determine el modo y el número de correlaciones intertextuales que pueden establecerse, así como las actividades didácticas que podrían derivarse de cada uno de ellos.

DIARIO DE ADÁN Y EVA.

Traducción directa del original hecha por Mark Twain.

El Diario de Eva

Sábado.

Tengo casi un día de edad. Llegué ayer. Por lo menos, eso es lo que yo creo. Y seguramente debe ser así, porque si anteayer hubo día, o lo recordaría o no estuve presente (...)

Yo soy un experimento; un experimento en estado puro. Nadie puede percibir tan profundamente como yo ese sentimiento de constituir un simple ensayo. Acerca de esto me siento profundamente segura. Lo afirmo: soy un experimento y nada más. Y si soy un experimento, ¿soy el total de ese experimento? ¿Seré el todo? No; creo que no. [...]

Domingo (tras una semana)

Durante toda la semana estuve rondando el árbol, intentando establecer una relación con el hombre. La verdad es que yo llevé toda la conversación, porque él, tímidamente, se mantenía en silencio.

Parecía que le molestara mi presencia, y yo, por mi parte me esforzaba en usar el sociable "Nosotros", porque se notaba visiblemente que le halagaba sentirse incluido en este pronombre personal.

Miércoles

Nuestras relaciones son fluidas. Cada día nos conocemos mejor. Ya no me huye, eso es buena señal, y no disimula que está contento en mi compañía. Esto me agrada, y yo, por mi parte, intento ser útil en todo lo que sea posible, para que aumente el aprecio que me tiene.

Durante estos últimos dos días he estado ocupada poniéndoles nombres a todas las cosas que tiene cerca, y se nota que lo estoy ayudando, porque le faltan aptitudes lingüísticas. Su gratitud por lo que hago crece cada día. Nunca se le ocurre un nombre apropiado, pero yo finjo que no me doy cuenta de su incapacidad.

Lo siguiente es un extracto del Diario de Adán.

Tal vez debiera tomar en cuenta que ella es muy joven, que es una chiquilla, y que debo tratarla con un poco de paciencia. Todo en ella es curiosidad, deseo, actividad. El mundo se le aparece como un espectáculo encantador, como una maravilla, como un misterio [...] Si fuera posible quedarse quieta y permanecer tranquila por lo menos dos minutos, creo que su rostro me produciría un efecto agradable de serenidad.

M. Twain. *Diario de Adán y Eva*. Errepar. Buenos Aires. 1999.

Un nuevo ejemplo: Presencia de intertextos literarios en el discurso periodístico.

Foto 2

REVISTA 14
LA VANGUARDIA, DOMINGO, 27 JUNIO 1999

NÚMERO: 380
ANTOLOGÍA NACIONAL DE CUENTOS CHINOS

Coordenador: Jaume Collell
Redacción: Toni Corominà, Jaume Boch, Josep Camps y Rafael Wirth García

el burladero

Por fin sale un candidato a lobo en la España de Caperucita

Erased una vez una Caperucita mala que cada año tenía un encuentro con lobos buenos de distinto pelambre en el bosque de los diputados. Primero se las tuvo con el lobo cebolleta, que le daba un miedo atroz porque veía en él a un animal corrupto y asesino. Después, el gremio de lobos convocó unas primarias y ganó un lobito pitagorín al que maltrataban los del aparato. En esas, Caperucita iba a visitar cada día a su abuelita de Convergència, que le zurcía las braguitas, pero que es-

Iba por el bosque a visitar a su abuelita de Convergència, que estaba en cama por enfermedad electoral

taba en cama por enfermedad electoral. "El bosque va bien", musitaba contenta, hasta que resucitó un tercer lobo. "Tú sólo eres un candidato a lobo y ya veremos quién se come a quién", gimió, y el lobo respondió feroz: "Yo sólo he venido a comerme España". Todas estas cosas había una vez, cuando Caperucita soñaba un PSOE al revés. ■



13. ¿Qué supone la consideración didáctica del intertexto lector?

"Un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones (...)). Esas percepciones, esas respuestas del lector al texto no pueden ser explicadas por las estructuras lingüísticas, sino que han de ser observadas tanto en producciones literarias como en las no literarias. (...) La literatura está hecha de textos. La literariedad, por lo tanto ha de ser buscada, y el nivel en el que texto combina o señala por referencias a otros textos más que a los signos inferiores del sistema" M.Riffaterre (1991: 56).

Según los reconocimientos que cada lector establezca en función de las referencias con que cuenta, el efecto de la recepción y las conclusiones de valoración de estos textos serán muy distintos para cada receptor y resultarán cualitativamente diferenciadas. Resulta obvio que, para trabajar desde premisas de enseñanza/aprendizaje, educación lectora y literaria, desarrollo de la competencia literaria y construcción y ampliación del intertexto lector es preciso atender a la cuestión genérica de los reconocimientos intertextuales.

Como ya se ha expuesto anteriormente, el concepto de intertexto (ya sea el del discurso, ya sea el del lector) resulta ser, precisamente, el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los conocimientos, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza.

Esto se explica según un razonamiento básico:

- Toda obra artística, *para ser*, necesita de un receptor, de alguien que perciba el significado de su mensaje, de su texto.
- Las obras literarias necesitan ser leídas. Sin un lector, sólo tienen una existencia virtual y no suscitan ningún tipo de efecto estético.
- Cada obra necesita a su lector, para que interactúe con ella, con lo que contiene; pero también para que el lector aporte sus conocimientos, sus concepciones, sus ideas.
- Con las aportaciones de ambos —las del texto de la obra y las que corresponden a los conocimientos, las experiencias lectoras y las referencias literario-culturales del lector— se construye el significado de la obra.
- Se lee una obra buscando su significado, preguntándose sobre la intención y la interpretación que resulte más adecuada a lo sugerido por la expresividad de la obra.
- La habilidad y la experiencia receptoras, en este sentido, son determinantes. De ahí el interés formativo en educar a nuestros alumnos en la recepción-lectura de los textos artísticos, para que adviertan las complejas e interesantes que mantienen entre sí, en un denso y sugerente diálogo cultural.

El desarrollo del intertexto lector amplía el bagaje literario y cultural, de modo que los distintos conocimientos y experiencias se interrelacionan y se transforman en conocimiento disponible para establecer la coherente comprensión que corresponde a las concretas producciones literarias.

! El objetivo formativo de desarrollar el intertexto lector se centra en la necesidad de que el lector construya, advertidamente, los conocimientos literarios y de que asuma un conjunto de referencias, de modo que se integren en su competencia literaria, para que se hallen dispuestos y disponibles ante cualquier requerimiento de una determinada actualización textual. Esencialmente, se pretende que el intertexto lector desarrolle las funciones de:

- Identificación de la copresencia de otros textos
- Observación de la función lúdica y estética de la creación intertextual y de su reconocimiento.
- Reconocimiento del cambio de valores de los distintos fragmentos y establecimiento de su nueva intencionalidad.
- Comprensión del texto e interpretación-valoración del nuevo texto (hipertexto), en relación a otro(s) texto(s) similar(es).

! La ampliación de la experiencia lectora produce un progresivo incremento de datos y de referentes del intertexto del lector. Los conocimientos y las experiencias lecto-literarias modifican las sucesivas percepciones de distintas obras (incluso, de la misma obra en un posterior relectura) y, consecuentemente, mejoran las habilidades lectoras. La lectura y la recepción de múltiples producciones literarias aportan saberes inferidos que se integran en la experiencia lectora.

- ! En el tratamiento didáctico de la literatura, resulta cuestión básica la explicitación de cómo el texto literario adquiere significados diferentes para cada uno de sus potenciales receptores (quienes pueden ser imprevistos por el autor, aunque suscitados por el texto) y cómo se orienta la formulación de la coherencia interpretativa que constituya la base de la que se ha considerado 'arquitectura compartida', que interviene como el criterio base para la valoración.

Y por último se ofrece una cita sobre la teoría de recepción para su consideración. La síntesis que ofrece M. V. Cirlot (1996:163), consideramos que es una acertada valoración de la funcionalidad de la teoría de la **recepción**:

"La teoría de la recepción que aborda el texto desde el lector histórico intenta destruir la lectura filológica para restaurar el placer estético. Instalada en la lógica hermenéutica de pregunta y respuesta, asume que, en nuestra historicidad, el texto del pasado se queda irremediadamente mudo. El gran hallazgo de la teoría de la recepción ha consistido en construir un argumento teórico de recuperación de los textos de nuestro pasado histórico. Para hacerlo ha partido de dos presuposiciones: que no hay sentidos intemporales ni valores eternos, y que cada época tiene un horizonte de expectativas (*Erwartungshorizont*). El texto sólo tiene el sentido que le concede el lector histórico, tanto si es crítico como autor, y cada texto llena o modifica un horizonte de expectativa forjado en su propia época."

14. Bibliografía

- ❖ ALDERSON, J. & SHORT, M. (1989): "Reading Literature", en Short, M. (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman. Londres.
- ❖ ACOSTA, L.A. (1989): *El lector y la obra*. Gredos. Madrid.
- ❖ AGUIAR E SILVA, V. (1980): *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Gredos. Madrid.
- ❖ BALLESTER, J. y J.R. INSA, 2000 "La formación de la competencia literaria en la educación", en *Didáctica da Lingua e da Literatura*, vol II, pp. 825-839.
- ❖ BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*. Seuil. Paris.
- ❖ BARTHES, R. (1975): "Littérature/Enseignement". *Pratiques*, 5, 62-74.
- ❖ BAUMANN, J. (1992): *La comprensión de la lectura*. Visor. Madrid.
- ❖ BORDA, M. I. "Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles", en *Lenguaje y textos*, 15, pp. 51-59.
- ❖ BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (1993): *Literatura comparada, Catalana i Castellana*. Empúries. Barcelona.
- ❖ CERRILLO, (1996): "Qué leer y en qué momento", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 47-58.
- ❖ CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ❖ COLOMER, T. (1994): "L'adquisició de la competència literària", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pp. 37-50
- ❖ COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona.
- ❖ COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor Madrid.
- ❖ CULLER, J. (1974): *Poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona.
- ❖ CULLER, J. (1992). "In defence of overinterpretation". En *Interpretation and overinterpretation*. S Collini (ed). New York: Cambridge University Press. 109-124.
- ❖ ECO, U. (1987): "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes Sémiotiques (Documents)*, IX, 81, pp 5-27.
- ❖ ECO, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.
- ❖ ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Bompiani. Milán (*Lector in fábula. Lumen. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. 1981.)
- ❖ FISH, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística efectiva", en WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la Recepción*. Visor. Madrid. pp. 111-132.
- ❖ FOUCAMBERT, J (1989): *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona.
- ❖ FROW, J. (1991): "Intertextuality and ontology". En M. Worton & J. Still (eds.)
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (1996): "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 119-124.
- ❖ GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría literaria*. Cátedra. Madrid.

- ❖ GENETTE,G.(1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- ❖ GENETTE, G. (1983): "Intertextualité :intertexte, autotexte, intratexte". *Texte*, 2, 136-169.
- ❖ GUERRA, O. (2000): "Las poéticas de la lectura en la enseñanza literaria", en *Didáctica da Lingua e da Literatura*, vol II, pp. 1240-1251.
- ❖ GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- ❖ ISER, W, (1989) : "El papel del lector en Joseph Andrews y Tom Jones, de Fielding", en R: Warning, loc. cit.pp. 277-296.
- ❖ ISER, W. (1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.) (Trad.*El acto de leer* . Madrid:Taurus .Madrid. 1987.
- ❖ ISER, W. (1974): *The Implied Reader: Patterns in Communication in Prose Fiction from Bunyam to Beckett*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- ❖ ISER,W. (1975) : "El proceso de lectura", en R.Warning *Estética de la Recepción*, pp. 149-164.
- ❖ JAUSS, H.R. (1978): *Pour une esthétique de la Réception* Gallimard. Paris
- ❖ JAUSS, H.R. (1978): *Experiencia estética y hermenéutica literarias*. Taurus. Madrid.
- ❖ JAUSS,H.R.(1975) : "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" *Poética*, 7) en Mayoral (1987) ,pp.ì 59-86.
- ❖ JOHNSTON, P.M. (1989): "Relación entre lectura y conocimiento previo". En *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor, Madrid. 31-37.
- ❖ KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- ❖ LÁZARO CARRETER, F. (1980/1987): "La literatura como fenómeno comunicativo", en J. A. MAYORAL, (ed.) (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid. pp. 151-170.
- ❖ MAYORAL, J.A. (ed.) (1987a). *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid.
- ❖ MAYORAL, J.A. (ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- ❖ MEEK, M. (1988): *How Texts Teach What Readers Learns*. Thimble Press. South Woodchester-Glos.
- ❖ MENDOZA, A. (1994a). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La muralla.
- ❖ MENDOZA, A. (1997):"El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector", en *Contos e Lendas de Espanha e Portugal*. Évora y Universidad de Extremadura. Mérida. pp. 129.-140.
- ❖ MENDOZA, A. (1998): "Intertextualitat i recepció: el conte tradicional", en *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, monográfico "Intertextualitat" coordinado por A. Mendoza, T. Colomer y A. Camps, pp. 13-32.
- ❖ MENDOZA, A. (1998): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro. Barcelona.
- ❖ MENDOZA, A. (1999): "Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria", en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. pp. 11-54.
- ❖ MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla. Madrid.
- ❖ MENDOZA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora", en A. Mendoza (coord.) (1998b): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona. pp. 169-190.
- ❖ MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ MENDOZA, A. (2003): "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Prentice Hall. Madrid. Pp. 349-378.
- ❖ MENDOZA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1997): "Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad", *CLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90 pp. 7-18.
- ❖ MEYER, B. (1984). <<Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom>>. En *Promoting Reading Comprehension*. J. Flood. Newark. Delaware: Interantional Reading Association. (1984),113-138.
- ❖ OTTEN, M. (1987):"Sémiologie de la lecture ",en M.Delcroix y F. Hallyn, *Introduction aux tudes littéraires* . Duculot. Paris. pp.340-350.
- ❖ PUENTE, A. (1996): "Cómo formar buenos lectores", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 21-46.
- ❖ PUENTE, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide/Fundación GSR. Madrid.
- ❖ PISANTY, V. (1995): *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós. Barcelona.
- ❖ RASERO, J. y E. BARCIA, 2000: "Los cuentos de tradición oral como dinamizadores del acto didáctico", en *Didáctica da Lingua e da Literatura*, vol II, pp. 815-824.
- ❖ REYZÁBAL, M0 V. y Tenorio, (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid.
- ❖ RIFFATERRE, M. (1991): "Compulsory reader response: the intertextual drive", en M.Worton y J. Still.pp 56-78.

- ❖ SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003): "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Prentice Hall. Madrid. Pp. 319-348.
- ❖ SENABRE, R. (1993) "Las condiciones del lector", en *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres.
- ❖ SHORT, M. (ed.) (1988). *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York: Logman.
- ❖ SMITH, F. (1973): *Psycholinguistics and Reading*. Holt. Londres
- ❖ SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Visor . Madrid.
- ❖ SOLE, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- ❖ SOMVILLE, L. (1987). "Intertextualité". En En M. Delcroix y F. Hallyn. 113-131.
- ❖ VALDÉS, M.J. (1989). <<Teoría de la hermenéutica fenomenológica>>. En *Teorías literarias en la actualidad*. G. Reyes. Madrid: Arquero. 1989, 167-184.
- ❖ VEGA, M., et al. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- ❖ WARNING, R. (1989): "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura". En *Estética de la recepción*. R. Warning (ed). Madrid: Visor.pp. 13-34 .
- ❖ WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- ❖ WORTON, M. y STILL, J. (1991). *Intertextuality: Theories and practices*. New York. Manchester University Press.