

# **EL INTERTEXTO DEL LECTOR: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

**Antonio Mendoza Fillola**

Universidad de Barcelona

«No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo, sino de impedir los rechazos, el sentido de la monología, del sentido impuesto»

R. Barthes, «Literature/Enseignement», 1975.

«La iniciativa del lector básicamente consiste en hacer una conjetura sobre la intención del texto»

U. Eco, *Interpretation and Overinterpretation*, 1992.

## **1. EL INTERTEXTO DEL LECTOR, COMPONENTE CLAVE EN LA VALORACIÓN LITERARIA**

**1.1.** Un estímulo textual depende de numerosísimas variables en su recepción, sin que se pueda prever con certeza el tipo de reacción que suscitará (pasar inadvertido, asignarle una función distinta a la prevista

o coincidir con la supuesta funcionalidad asignada por el autor, entre otras posibilidades). El lector, independientemente de que las comparta o no, debiera saber percibir la actitud y las estrategias del autor (quien ha codificado el texto para un tipo determinado de recepción); ello le servirá para formular sus propias expectativas y ciertas perspectivas de interpretación, porque, según la peculiar amplitud de su intertexto y los rasgos del discurso recibido, el lector se distancia o se aproxima a los condicionantes de estructura textual, ideología, perspectivas de época, etc. que incluye el texto. El lector actúa condicionado por las características del texto buscando correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia para hallar *una* significación al texto<sup>1</sup>.

La atención a la formación del intertexto del lector, como nuevo objetivo en la educación literaria, se debe al requerimiento de una *legitimación* que no contradiga las referencias textuales y que considere las *ineludibles aportaciones de las variables personales*, sin haber de aceptar, por principio, un proceso de ilimitadas interpretaciones semióticas. Ambos aspectos justifican el valor de la contrucción de un intertexto capaz de autodelimitar las posibilidades de re-creación semiótica. Tal *legitimación* sólo puede ser perfilada a través de una competencia literaria *suficiente* y, en particular, gestionada por los saberes activos de un intertexto del lector que sea capaz de establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos pertinentes de otras producciones correlativas<sup>2</sup>. Consideramos

<sup>1</sup> «Tout texte es un intertexte; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables; les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel que'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement réperable, de citations inconscientes ou automatiques, donnés sans guillemets». R. Barthes (1968). «Théorie du texte», citado por C. Guillén (1985: 312). Por su parte, C. Guillén (1985: 322), señala: «El concepto de influencia tendía a individualizar la obra literaria, pero sin eficacia alguna. La idea de intertexto rinde homenaje a la sociabilidad de la escritura literaria, cuya individualidad se cifra hasta cierto punto en el cruce particular de escrituras previas» (...) «El intertexto silencioso problematiza la lectura, complicándola, solicitando la intervención del lector, a quien se obliga a elegir, a decidir...».

<sup>2</sup> «La investigación de la recepción tendrá que preguntarse en este preciso momento en qué medida el problema de quién, por qué y cómo entiende puede ser tratado responsablemente como un problema de las ciencias de la literatura, y cómo acudir a una interdisciplinariedad controlada. La investigación actual muestra aquí sensibles lagunas» (Warning, 1989: 23).

como premisa inicial que la lectura no es una actividad ocasional en el contexto escolar, sino que de ella derivan profundas implicaciones de aprendizaje que rebasan los límites del Área de Lenguaje.

La comprensión de textos literarios implica la conjunción de la *anticipación intuitiva del lector* (precomprensión) y los *condicionantes de la propia competencia literaria* (explicitación); ello nos remite a la pragmatización de una actividad didáctica basada en los modos y resultados del encuentro de la obra y su destinatario<sup>3</sup> (Warning, 1989: 13), en nuestro caso referido al período escolar. Uno de los efectos más atractivos de la recepción literaria radica en la identificación de la confluencia del intertexto de la obra y del intertexto del lector, grado máximo de interacción texto-lector; tal confluencia motiva la adecuada cooperación comprensiva e interpretativa. Riffaterre lo explica en los siguientes términos:

«An intertext is one or more texts which the reader must know in order to understand a work of literature in terms of its overall signifiacnce (as opposed to the discrete meanings of its successive words, phrases, and sentences) (...). These perceptions, this reader response to the text, cannot be explained by linguistic structures, since these are observed in non-literary and literary utterances alike. Now can it be explained by tropologic, rhetoric, or any corpus of conventional forms whose objects are already found at sentence level: these may account for discursive phenomena, but could not explain the difference between discursive and textual ones. Literature is indeed made of texts. Literariness, therefore, must be sought at the level where text combine, or signify by referring to other texts rather than to lesser sign systems.» (Riffaterre 1991: 56).

La dificultad de los objetivos del análisis sobre este tema radica en que se trata de valorar aspectos de la activación metacognitiva del proceso lector y de conferir validez a unos resultados que no dependen del producto inmediatamente analizable, sino de factores extratextuales, esto es, de los condicionantes personales del lector, de las asociaciones que el texto es capaz de suscitarle y que, por lo mismo son legítimas. «La interpretación —dice T. Todorov (1987: 28, 29 y 44) es la

<sup>3</sup> «Por *recepción efectual* se entiende (...) aquella recepción que, aun habiendo sido producida por el texto y habiendo tenido a éste como fuente, tiene en consideración todo tipo de intervención realizada por el lector en la constitución del mismo, en razón del estímulo que ha producido una intervención de aquél. (...) Por ello, *la teoría de la recepción efectual* implica también la relación entre distintos actos de concretización y la consideración de los condicionamientos que han llevado a la constitución de los mismos. *La teoría de la recepción* se ocupa en cambio (...) del destinatario hacia la obra.» (Acosta, 1989: 160).

construcción de un simulacro (verbal), al que no se le exige que sea verdadero sino, ante todo, que sea legítimo, es decir, que no contradiga los hechos observables (textos). (...) Las interpretaciones de un mismo fenómeno (literario) han sido con frecuencia divergentes y lo seguirán siendo, de acuerdo con variables individuales, históricas o ideológicas»<sup>4</sup>. En esta misma línea de justificación de la metodología de investigación<sup>5</sup>, mencionamos las sugerencias de M. Riffaterre (1989), quien señala que «sea cual fuere su fundamento, los juicios de valor del lector están causados por un estímulo que está en el texto (...); el comportamiento del receptor puede ser subjetivo y variable, pero tiene una causa objetiva invariable (...). *Se sigue de aquí que la investigación estilística deberá utilizar informadores. Éstos nos proporcionan las reacciones al texto. (...) El elemento capital del procedimiento propuesto reside en que se opera una clara demarcación entre estímulo de la percepción por una parte y los procesos y el contexto cultural que la condicionan por otra*» (Riffaterre, 1989: 97-98).

A la vista de estas consideraciones, resulta obvio que para motivar una enseñanza significativa de la literatura, será preciso potenciar los reconocimientos intertextuales mediante la formación, ampliación y especificación personalizada del intertexto, puesto que éste es el resultado de los diversos grados de asimilación y de las formas de percepción que cada alumno-lector establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al hecho literario. La definición del concepto de intertexto del lector es punto clave para el análisis de la recepción desde la perspectiva didáctica, de manera que el conocimiento de su funcionalidad sirva para arbitrar nuevas medidas para el tratamiento de la valoración literaria en el proceso lector, tal como señala Frow (1990)<sup>6</sup>. Por ello, este estudio sobre la valoración del concepto de intertexto tiene por objeto establecer una

<sup>4</sup> «La opción entre comprender e interpretar tiene un sentido en lingüística y en semántica: se comprende (o no se comprende) el sentido de una palabra, mientras que se interpreta los enunciados; está claro que el trabajo de construcción (científica) con el que nos enfrentamos aquí está más del lado de la interpretación entendida de este modo que del de la comprensión (...). Es por la identidad del trabajo de construcción por lo que se emparentan ciencia y literatura, aunque sus procedimientos verbales pueden ser completamente divergentes.» (Todorov, 1987: 32).

<sup>5</sup> P. Bürger (1987) U. Eco (1987); P.U. Hohendahl, 1987); W. Iser (1972); Y. Cheverel (1986 y 1987); M. Moog-Grünewald (1984); P. Theveau y J. Lecomte (1994).

<sup>6</sup> «What is relevant to textual interpretation is not, in itself, the identification of a particular intertextual source but the more general discursive structure (genre, discursive formation, ideology) to which it belongs. This has implications for the kind of knowledge we should expect to be relevant to the reading of texts.» (Frow, 1990: 46).

serie de apreciaciones didácticas que, a manera de hipótesis, sirvan para proyectar nuevas investigaciones, desde la perspectiva docente, sobre el tratamiento de la recepción lectora con el fin de desarrollar el intertexto del alumno.

El objetivo didáctico de la potenciación del intertexto se centra en la necesidad de construir, advertidamente, los conocimientos literarios; y de asumirlos como efectivos interrelacionados en la competencia literaria y disponibles ante una actualización textual. El progresivo incremento de datos y de referentes del intertexto del lector modifican las sucesivas percepciones de distintas obras o de la misma obra (Barthes, 1973: 83) y mejoran las habilidades lectoras. No en vano J. Kristeva ha insistido en definir la literatura como un *mosaico de citas y de referencias intertextuales*, apreciables por lectores competentes. En la enseñanza de la literatura, resulta cuestión básica la explicitación de cómo el texto literario adquiere significados diferentes para cada uno de sus potenciales receptores —en parte 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’. En este trabajo se exponen sucintamente los aspectos que inciden en la puntualización de la valoración didáctica<sup>7</sup> del intertexto del lector, extraídos de las teorías que tratan los fenómenos de la recepción y de la intertextualidad.

## 2. LA (INTER)ACCIÓN LECTORA Y EL (INTER)TEXTO

**2.1.** Con frecuencia nos lamentamos de que los estudiantes de literatura (*aprendices de lectores*) no acierten a comprender los textos que se les presentan. En su enseñanza no se desarrollan las necesarias estrategias ni las referencias explícitas para asociar las distintas producciones y escasamente se atiende a las personales aportaciones que toda lectura exige para establecer una recepción personal. En realidad, la metodología empleada (historia literaria, comentarios de textos, actividades de producción literaria) no siempre muestra al alumno el establecimiento de interrelaciones entre los diversos textos que

---

<sup>7</sup> Mencionamos algunas investigaciones de carácter didáctico sobre aspectos relacionados con nuestro tema: Alderson y Short (1989); Baker y Brown (1984: 353-394); Bertand y Ploquin (eds.) (1988); Bertoni (1992); Bronckart (1994); Hill (1986); Johnstnton (1989); Meyer (1984: 113-138); Short (ed.) (1988); Solé (1992); Wenden (1991); Widdowson (1984 y 1987); Usandizaga (1990).

componen la literatura<sup>8</sup>. Las competencias esenciales de la educación literaria (educación en la lectura literaria) se perfilan en tres direcciones: a) hacia la comprensión de las formas específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura; b) a la dotación de una elemental poética y retórica literarias útiles al alumno en cuanto receptor/lector en formación; y c) a la necesidad de atender a la historicidad que atraviese un texto, para poder descubrir nuestra verdad no de una manera ingenuamente proyectiva, sino con la percepción de la distancia que nos separa de él, en una tensión de pensamiento hermenéutico.

**2.2.** La recepción lectora es un acto complejo en cuyo proceso se integran aportaciones de todo tipo de experiencias y conocimientos, es decir, la cultura que posee el individuo. El goce en la lectura radica en la *satisfacción de poder atribuir interpretaciones que nos resulten de una coherente comprensión en relación a nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias (inter)textuales e (inter)culturales a partir de los datos que la lectura nos aporta*. En el proceso lector (Otten, 1987) hay una fase de ‘reconocimiento’ que sería interesante relacionar con las asociaciones que es capaz de motivar el intertexto, las cuales el lector percibe (o cree percibir) entre las referencias metatextuales y las de su propio intertexto<sup>9</sup>, voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente. La *recepción* lectora se orienta hacia la interpretación y ésta, necesariamente, implica una *valoración*, no sólo porque la comprensión sea el primer resultado cognitivo del proceso de lectura, sino porque es además el elemento desencadenador de la actividad lúdica y de la identificación de datos culturales y metaliterarios. Ello significa que el lector básicamente es

---

<sup>8</sup> Se trata de un círculo vicioso: se desconfía de la capacidad del alumno lector para establecer interpretaciones personales a causa de sus carencias y de sus limitaciones para establecer conexiones intertextuales; pero no se cambian las prácticas didácticas para dotarle de una capacidad básica que le permita ser activo en el establecimiento de interpretaciones. Y con frecuencia, el alumno (en algunos casos conocedor de sus limitaciones) busca el apoyo de las interpretaciones fijadas por la ‘autoridad’, es decir, el profesor o el crítico; o, en el peor de los casos, se inhibe ante la actividad lectora.

<sup>9</sup> Advertimos, como aclaración previa, que en este estudio no nos referimos al intertexto discursivo, intertexto de la obra, que como define F. Hallin (1987) sería *l'ensemble des textes qui entrent en relation dans un texte donné*. Por nuestra parte, hacemos referencia al concepto, también conectado con los estudios sobre la intertextualidad, pero relacionado con la perspectiva de la recepción, según la conceptualización de Otten y de Riffaterre: «L'intertexte es la perception, par le lecteur, de rapports entre une oeuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie». En este sentido, seguimos la orientación del concepto equivalente *texte-du-lecteur* propuesto por Otten (1987). Véanse también, Somville (1987: 113-131) y Genette (1982).

un receptor múltiplemente condicionado (por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc.) y capaz de construir —a través de un proceso de interacción con el texto— en cada caso una interpretación propia y personal de los textos recibidos.

En el desciframiento de códigos artísticos, no es suficiente un simple reconocimiento de datos primarios, porque en la recepción no sólo intervienen las aportaciones del texto o de la obra en cuestión (cotexto), sino que junto a ellos hay que contar con los factores *extratextuales aportados por el individuo receptor*, en un proceso complejo y paralelo, que culmina en la atribución de una *interpretación personal* (Iser, 1976 y 1989; Culler, 1992; Eco, 1992; Riffaterre, 1991<sup>10</sup>). Así, señaló U. Eco (1970: 22) que «tanto la contemplación común de la obra de arte como el razonamiento crítico interpretativo especializado sobre ella no son tipos de actividad que se diferencien por la intención o por el método, sino distintos aspectos del mismo proceso de interpretación; se diferencian por la consciencia y la intensidad de la atención, la capacidad de penetración, por una mayor o menor maestría interpretativa, pero no por sus estructuras substanciales». Esta reflexión de U. Eco nos sugiere también la conveniencia de ampliar los criterios de análisis, estudio y valoración de las obras en función de los intereses y capacidades del alumno-receptor.

Estas consideraciones preliminares enlazan, en parte, con la indicación de W. Iser (1975 y 1976) de que *no percibimos en el texto más que aquellos elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias*. Se ha señalado con acierto que *el significado literario vive y se reforma en la tradición múltiple ininterrumpida. El sentido atribuido por cada acto de lectura a una obra está directamente influido por la multiplicidad de ejemplos de recepción simultáneos y anteriores* (García Berrio, 1989: 185).

**2.3.** Hace ya tiempo que las teorías de la recepción han hallado un espacio en el ámbito de la teoría y crítica literaria<sup>11</sup>. Aunque

<sup>10</sup> «In conclusion, the concept of combinatory connectives explains why the recovery of the intertext is an imperative and inevitable process.(...) the intertext is to the text what the unconscious is a conscious. Reading, therefore, is not unlike analysis. (...)The intertextual divre, therefore, is tropological rather than psychoanalytical, a reader response dictated by the tantalising combination within each connective of the enigma and the answer, of the text as Sphinx and the intertext as Oedipus» (M. Riffaterre, 1991: 76-77).

<sup>11</sup> L.A. Acosta (1989); Y. Chevrel (1986 y 1987); J. Culler (1992); U. Eco (1991 y 1992); S. Fish (1989); J. Frow (1990); G. Genette (1983); W. Iser (1975, 1976, 1989); R.F. Lack (1990); J.A. Mayoral (ed) (1987a y 1987b); M. Otten (1982); M. Riffaterre (1991); M. Worton y J. Still (1991); F. Schuerewegwen (1989); R. Warning (1989).

habitualmente la incidencia de las innovaciones de la teoría en el planteamiento didáctico no es inmediata (de hecho, quizá tiene mucho de positivo que haya cierto compás de espera y control selectivo previo a la adopción y adaptación metodológica de determinados enfoques teóricos), en la actualidad era preciso establecer ya una valoración de aspectos específicos, como es el caso del tema propuesto. Las recientes investigaciones sobre evaluación de la comprensión lectora consideran a ésta como un producto de la interacción entre lector y texto y constituyen un intento pragmático más que teórico, de descubrir de qué modo el conocimiento del lector se ha modificado debido a su interacción con el texto (Johnston, 1989: 16). Por otra parte P. Kiparsky (1989: 193) ha precisado que los *estudios de pragmática han demostrado que en la comunicación participa la deducción tanto como la codificación y la descodificación*. Ambos planteamientos justifican el interés de las aportaciones de la teoría de la recepción que atienden a la participación del lector (quien en cada acto de lectura activa conocimientos previos y a la vez enriquece su experiencia literaria, es decir activa y amplía su intertexto) y a la interacción texto-lector —*le lecteur est effectivement devenu un véritable héros de la recherche* (Chevrel, 1987: 204)—. Como dice Ray (1984: 2), tratamos de la ‘tensión’<sup>12</sup> que se produce entre lo que el agente de la lectura atribuye y lo que las palabras significan en la interacción lectora personal (texto<————>lector).

2.4. El texto, entregado a sus potenciales lectores, se envuelve en los múltiples y sucesivos contextos de sus receptores presentes y futuros (Valdés, 1989: 75), porque en él se preve un lugar para la persona encargada de establecer las conexiones (Iser, 1976), a quien se le supone cierta dotación de referentes intertextuales. La potencial funcionalidad del intertexto en la recepción y comprensión podemos entenderla en la síntesis de la relación texto-lector que nos ofrece R. Fowler (1988: 62):

<sup>12</sup> «The tension between these two incompatible but curiously coexistent notions - between what «I mean» and what «the word means»- recurs under a variety of guises in the theories I shall discuss, normally manifesting itself in the shape of a binary opposition such as subject vs. object, instance vs. system, performance vs. competence, parole vs. langue, figural vs. referential, or event vs. structure. But a would contend that the very differences between, say, phenomenological criticism and structuralism, or reader-response criticism and deconstruction, result less from a fundamental disagreement as to the nature of meaning and how it occurs in reading than from divergent strategies of representing this phenomenon within a critical discipline» (Ray, 1984: 2).



«El texto artístico es una forma abierta que centra su atención en el plano de la expresión. Es el lugar de negociación entre emisor y receptor, y ambos poseen libertades innovadoras. El autor disfruta de la creatividad del código cambiante porque, por convención, puede innovar en el plano de la expresión, y por tanto reorientar así nuestra percepción del contenido, produciendo un conocimiento nuevo; el receptor aporta los códigos viejos y por tanto necesita lograr una descodificación nueva para conseguir una percepción nueva del mundo; a ambos lados de la cadena de comunicación estética, la forma artística conlleva una labor de codificación. El receptor puede, alternativamente, negarse a destacar los viejos códigos (tratando así a Magritte o a T.S. Eliot o Schönberg como carentes de sentido); o puede encontrar fallos al artista por fracasar a la hora de transformar los códigos existentes»<sup>13</sup>.

Nos hallamos ante la cuestión de que la actualización *posible* de un texto —literario o no— depende, en todos los casos, de las características del intertexto del individuo concreto. La complejidad de la cuestión se debe a la disparidad de perspectivas que el discurso admite en función de los condicionantes propios y de los particulares de sus emisores y receptores. Son numerosos los ejemplos de creación con referencias intertextuales, esto es, con apelaciones a las supuestas lecturas previas del receptor. Tal es el caso de la breve dramatización de J. Cortázar *Adiós, Robinson* (1970), obra centrada en la revisión socioecológica crítica que supone la vuelta a la idealizada isla de Robinson y Viernes, cuyos diálogos están basados en los implícitos de la novela de Defoe:

Viernes: Lo que no entiendo, amo, es por qué has querido volver a visitar tu isla. Cuando se lee tu libro con verdadero espíritu crítico, el balance de tu estancia en la isla es bastante nefasto. La prueba es que cuando nos rescataron, casi te vuelves loco de alegría, y si al ver alejarse las costas de Juan Fernández no les hiciste un corte de mangas, fue tan sólo porque eres un caballero británico.

Robinson: Ah, Viernes, hay cosas que los indios como tú no pueden comprender a pesar de lo mucho que los ayudamos a diplomarse en las mejores universidades. La noción del progreso te está vedada, mi pobre Viernes, y hasta diría que el espectáculo que ofrece nuestra isla desde el aire te decepciona o te inquieta: algo de eso leo en tus ojos.

Viernes: No amo (esta vez sin la risa). Yo sabía muy bien lo que íbamos a encontrar. ¿Para qué tenemos la TV y el cine y la National Geographic Magazine? No sé realmente por qué estoy inquieto y hasta triste; tal vez en el fondo sea por tí, perdóname<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> R. Fowler (1988: 62).

<sup>14</sup> En *Adiós, Robinson y otras Piezas*. (Barcelona: Alfaguara, 1995).

El breve fragmento citado es sólo un ejemplo de recreación intertextual, cuya comprensión apela a la actualización (co)presente de la lectura de la novela de D. Defoe, su hipotexto<sup>15</sup>.

**2.5.** Actualmente, en la enseñanza de la literatura, a causa de las orientaciones del cognitivismo y la refuncionalización de saberes previos, se plantea un desplazamiento del centro de atención hacia la actividad del aprendiz y los procesos de aprendizaje receptor —centrado en la participación del lector, más que en la aplicación rutinaria de unas técnicas de análisis textual—. Esto requiere que se favorezca la interconexión de contenidos dispares, lo que equivale a desarrollar y educar la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva; en suma, de educar la capacidad para establecer una interacción con el texto, de cooperar con el texto en la re-creación de la obra y construir una interpretación. Y todo ello con el fin de *formar lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias*. En suma, la educación literaria confiere al lector una responsabilidad de reacción y un valor de respuesta en proporción directa a la capacidad de estímulo del texto<sup>16</sup>. En síntesis, las recientes tendencias en didáctica de la literatura ponen especial énfasis en los siguientes aspectos:

<sup>15</sup> Citaremos otros ejemplos de apelación: cuando entre los versos de un poema de Blas de Otero, un lector dotado de cierta competencia literaria halla los versos «*De los álamos tengo envidia / de ver cómo los menean el aire*» («*Cantar de amigo*», de *En castellano*, 1960), no sólo puede ser capaz de evocar la canción tradicional medieval, sino de asignar un particular valor semiótico a los mismos en cuanto que componentes de un nuevo texto de creación. Lo mismo sucede cuando, como cierre del poema 'Canción para ese día', de J. Gil de Biedma (de *La historia para todos*, 1963), halla el verso '*rumor de pasos y batir de alas*' y le resulta identificable, evocado desde el hipotexto becqueriano. Igual ocurre en la lectura de 'Poema Nuclear', de Celso Emilio Ferreiro (*O Soño Sulagado*, 1954), en el que entre los versos que describen una situación estremecedora, se encuentre con el verso final «(...) *As estúpidas nais que pairen fillo / polvo serán, mais polvo namorado*»; en este caso, es muy probable que sienta reactualizado el hermoso verso de Quevedo, que sirve para subrayar, gracias a su presencia y al contraste que sabe crear el lector, el sarcasmo de la composición de Ferreiro. En los tres ejemplos, la identificación poética hace que esos versos específicos adquieran el valor de signo particular, gracias a que pueden ser identificados (*reconocidos*) por un intertexto o por el repertorio de un lector competentemente formado (Mendoza, 1994).

<sup>16</sup> *El verdadero respeto para con el lector supone compartir amigablemente el asunto y dejarle algo para imaginar a su vez, tanto como el autor mismo*, dice W. Iser (1989: 278). Sus palabras, a la vez, justifican el interés de esta temática, por la atención que presta al carácter integrador de los diversos campos científicos que abordan el ámbito de la didáctica de la literatura.

— La potenciación de las habilidades de lectura para que resalten su indiscutible carácter *re-creativo* (es decir activo y participador), y destaquen que la recepción literaria personal está condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo que componen su intertexto lector (lo que Otten denomina *texto del lector*). Para el desarrollo de tal hábito de lectura es preciso tener en cuenta los factores que intervienen en la formación del intertexto del lector<sup>17</sup>.

— El planteamiento de las habilidades lectoras como objetivo común de aprendizajes para que evidencien los diferentes aspectos y funciones que permitan trabajar con el alumno diversos tipos de interconexiones literarias y multidisciplinares —M. Short (1989: 72) ha señalado que *es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura*.

— La atención a los planteamientos de las relaciones mantenidas por el emisor, receptor, contexto y signo en la comunicación (Warning, 1989: 27) para definir la comunicación literaria como un tipo de comunicación, según la pragmática de la literatura, y la caracterización de la interacción texto-entorno textual como una de las vías de especificación de la intersubjetividad útil para la interpretación de los textos literarios.

— Se atiende a la recepción como un complejo proceso de integración de diversos factores y componentes, en el que intervienen el dominio global de habilidades lingüísticas, de dominios pragmático-comunicativos, de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y de la propia experiencia, que aporta la competencia literaria y que activa y relaciona el intertexto. El modelo interactivo describe el acto lector de una forma no lineal<sup>18</sup>, los procesos ascendentes y descendentes se dan de una forma coordinadamente interrelacionada y simultánea, por mediación de las relaciones que

---

<sup>17</sup> En los estudios de poética, actualmente se ha perfilado una «etapa de atención fructífera al lector y a la recepción, tras el momento anterior estructuralista caracterizado por el protagonismo del texto y de su estructura» (García Berrio, 1989: 183).

<sup>18</sup> Las propuestas de Fredericksen y de Otto (vid. Johnston, 1989) consideran que el proceso *top down* subordina los procesos de niveles inferiores de descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales al efecto de la comprensión e identificación del significado textual (proceso *bottom-up*).

establece el intertexto. Por ello, la recepción lectora es una actividad de razonamiento<sup>19</sup>, apoyada en habilidades.

— La metacognición de la actividad lectora permite, durante todo el proceso, que el lector organice e identifique las distintas fases de su lectura (para aplicar específicas estrategias que, por sus características, el texto le suscite): 1) precomprensión; 2) formulación de expectativas, elaboración de inferencias; 3) explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 4) rectificaciones/ajustes; 5) comprensión/interpretación.

— La relación consustancial de los textos literarios con las culturas en las que han sido escritos y son leídos y el valor interdisciplinar del estudio de la literatura y la importancia de la orientación pragmática para su enseñanza en contra del estudio descontextualizado de la obra<sup>20</sup>.

### 3. BASES PARA EL ANÁLISIS DEL INTERTEXTO DEL LECTOR

**3.1.** El concepto de intertexto requiere su delimitación diferenciada tanto de lo que se entiende por competencia literaria —conjunto de saberes en gran parte lingüísticos, metalingüísticos y literarios, entre los que destacan la comprensión de los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad<sup>21</sup>—, cuanto de las estrategias

<sup>19</sup> Las hipótesis y expectativas en la recepción se generan a partir de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta el texto y de las inferencias significativas que establece el lector en función de su intertexto. Esto de alguna manera coincide con la afirmación de Goodman, sobre el uso simultáneo e interdependiente de los *niveles grafémico, sintáctico y semántico* por parte del lector. En cuanto a las inferencias, Johnston (1990: 22-25) indica que éstas son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido global al texto y completar las partes de información ausente, sugerida o implícita. «Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora (...). Es probable que en un principio las inferencias se basen en el texto pero que los buenos lectores se desplacen rápidamente hacia la generación de inferencias basadas en el modelo (...). Es como si tratáramos de anticiparnos al texto, infiriendo adónde nos lleva, construyendo un modelo mental de lo que nosotros creemos que trata».

<sup>20</sup> Por todo ello, Petersen (1992) concluye, tomando las palabras de R. Sell, que «basically, the aim is to relate the production and reception of literary texts to all or some of the linguistic and sociocultural contexts in which those processes take place.» (Sell, 1992: 9). En parte, esta cuestión remite a la destacada con anterioridad por Jauss (1978: 46): «L'historicité de la littérature ne consiste pas dans un rapport de cohérence établi a posteriori entre des 'faits littéraires', mais repose sur l'expérience que les lecteurs font d'abord des oeuvres».

<sup>21</sup> «Todo objeto puede ser transformado, toda forma puede ser imitada, no hay arte que por naturaleza escape a estos dos modos de derivación que en literatura definen la hipertextualidad y que, de manera más general, definen todas las prácticas de arte de

lectoras que se emplean para encauzar los conocimientos de la competencia literaria y las sugerencias de correlación que motiva el intertexto del lector.

Consecuentemente, entiendo el concepto de intertexto del lector como el *conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados*<sup>22</sup> *a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), 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.* Esta definición concuerda con la escueta mención propuesta por Riffaterre (1980) cuando señala el concepto de intertexto como la *percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido*<sup>23</sup>. Se concibe el intertexto como un componente básico de la competencia literaria, apoyado, en parte, en la competencia lingüística del lector y compuesto por un conjunto de saberes y estrategias lectoras que permite establecer conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales. El intertexto media entre la competencia literaria y las estrategias de lectura; constituye la conformación pragmática, esto es contextualizada de re-conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que en una situación y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector. Los distintos elementos, que componen el intertexto y que se activan en la co-participación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, permiten observar, constatar y caracterizar la presencia de las posibles

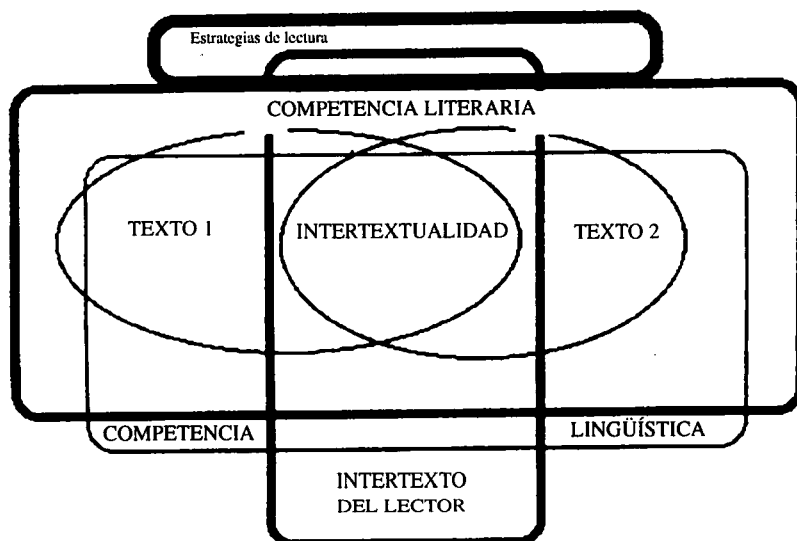
---

segundo grado», (Genette, 1982: 57). Y «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.» (Kristeva, 1969: 235).

<sup>22</sup> El (alumno) lector tiene la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. La existencia virtual de un texto sólo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un lector. Como explicó W. Iser, *The Reading Process, los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico-comprensivas.* Comprender un texto es también interpretarlo en su propio género, es decir, enmarcarlo en su específica tipología textual *es parcialmente comprendido en base a lo que pensamos que es.*

<sup>23</sup> Este supuesto se corrobora en la conclusión expresada por Riffaterre (1983: 61): «*percibir el texto como la transformación de un intertexto es percibirlo como el sumum de los juegos de lenguaje, es decir, como un texto literario*». Como dijera Malraux, *la obra de arte no se crea sólo a partir de la visión del artista, sino de manera muy particular en relación con otras obras.* El lector colabora en tal recepción mediante las aportaciones sugeridas y establecidas por su intertexto.

relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc... La identificación de tales correlaciones son muestra de las referencias compartidas entre autor/texto/lector<sup>24</sup>. En el esquema siguiente se representa la ubicación del intertexto, según la definición expuesta en este apartado; en el gráfico se indica la transversalidad del intertexto entre las competencias literaria y lingüística, y su incidencia en el reconocimiento de la potencial intertextualidad de las obras o textos literarios:



**3.2.** Los reconocimientos textuales se muestran como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la intertextualidad. Detectar e identificar los pasajes en los que el escritor ha recurrido a la reelaboración de citas (textos, fragmentos de textos...) de otros escritores, apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*, apreciar cuándo un autor rompe con nociones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otros sistemas artísticos o de otras culturas, son un conjunto de actividades que implican prever y comprometer en un pacto previo al lector que haya de recibir la obra.

<sup>24</sup> Es particularmente interesante la puntualización presentada, en este sentido, por P. Ricoeur (1991: 217-218), respecto a la novedad creativa de algunas obras y su apreciación por el lector: «Pour qu'une oeuvre absolument originale, c'est-à-dire en rupture avec tous les codes connus, puisse être rejointe par des lecteurs, il faut que l'oeuvre se révèle capable de restructurer ce que Gadamer et Jauss appellent l'horizon d'attente du lecteur, lequel est le résumé d'une histoire sédimentée (...). Toute novation implique un contraste avec l'horizon d'attente du lecteur».

El intertexto tiene carácter recursivo: cada nueva asociación, reconocimiento, etc., pasa a convertirse en una nueva unidad del intertexto del lector y a enriquecer cualitativamente su competencia literaria. De ahí que el intertexto debiera considerarse como elemento integrador de saberes literarios, lingüísticos y culturales y que resulte ser un concepto clave para enfocar el tratamiento didáctico de la literatura, sin discriminación de la lengua en que se haya escrito (o leído) la obra. Por ello, la referencia básica a la recepción textual lectora se debe a la evidencia de que el éxito del análisis receptivo depende del grado de amplitud del intertexto del lector o del crítico.

Finalmente, recordemos que, en conexión con la actividad del intertexto del lector, se hallan los horizontes de expectativa, los cuales se formulan en relación a tres componentes básicos: 1) la experiencia previa que el receptor tiene del género; 2) la forma y la temática de obras anteriores de las que la obra presupone su conocimiento; y 3) la oposición entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

La operatividad del concepto de intertextualidad, definido como *relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro* (Genette, 1982: 7), deja abiertas amplias posibilidades para nuestro análisis. La intertextualidad implica la existencia de semióticas (o de discursos) autónomos, en cuyo interior hay *procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos*. Y, definida como una *interconexión de textos y significaciones*, también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario<sup>25</sup>. Genette ha destacado el carácter universal de la hipertextualidad, en cuanto a la literariedad (particularmente en su grado cero), puesto que afirma que *todas las obras son hipertextuales, aunque tal fenómeno resulte más evidente en unas que en otras*.

**3.3.** Los aspectos señalados enlazan con otras puntualizaciones concordantes. Por su parte, M. Otten (1987: 346-347), al definir lo que él denomina texto del lector, indica que *el texto (ideal) del lector debe comportar* componentes como: códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias,

---

<sup>25</sup> «This is intertextuality in the sense that a text may appear to be the spontaneous and transparent expression of a writer's intentions, but must necessarily contain elements of other texts (...) It is an intertextuality, a network of citations, and where each unit of reading functions, not by referring to a fixed content (in Sarrasine), but by activating certain codes in the reader» (Worton & J. Still, 1991: 20).

*topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura recurre, siempre a través de la alusión) programas narrativos propios de los géneros literarios clásicos y de los subgéneros modernos o populares; posibilidad de activar diversas lógicas<sup>26</sup> que puedan ser dispuestas para leer diversidad de textos.

Muy próximo al concepto de intertexto expuesto por Riffaterre, podemos considerar la conceptualización de W. Iser (1976) expuesta en su idea del *lector como sistema de referencia del texto*. En función de esta conceptualización, presupone: que el texto posee una serie de orientaciones internas o condiciones de recepción que ofrece al conjunto de sus posibles lectores, las que W. Iser denomina *estructura interna de inmanencia del receptor*, que esbozan o prevén las condiciones de recepción del mismo, como orientaciones operativas que ofrecen al lector las posibilidades combinatorias. La disponibilidad de los lectores para participar en el acto de lectura (y entendemos que también para activar el intertexto del lector), se apoya en el repertorio (conjunto de convenciones comunes —referencias intertextuales, normas sociales e históricas, contexto socio-cultural amplio y lo tradicionalmente denominado contenido— que posee el lector; en la reprogramatización de la lectura, es decir, la actualización de un texto a través de la recepción, es factible en función de la *disponibilidad* del lector (conocimiento de los convencionalismos comunes y compartidos —lector-autor, lector-grupo cultural, autor-grupo cultural—, en relación a las referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) que incluye el texto. *Disponibilidad y repertorio* son denominaciones matizadas que concurren con el concepto de intertexto, según los usos de Iser (1976) y de Otten (1982).

**3.4.** Tras esta definición previa, la lectura del siguiente texto, correspondiente al inicio de un cuento de J. Palau i Fabre, «Vacances a Venècia», puede convertirse en una actividad de comprobación de los diversos aspectos que mencionamos, porque nos ofrece la posibilidad de ejemplificar el funcionamiento del intertexto en el receptor y, de servirnos de él para desarrollar una breve observación sobre la actividad de (re)conocimiento y relación entre saberes (meta)literarios. La

<sup>26</sup> Una lógica disjuntiva para los universos simples (fábulas, epopeyas, relatos moralizantes...); una lógica conjuntiva, mucho más apropiada para la novela, por ejemplo, en la que se fusionan las ambivalencias, las ambigüedades; una lógica que acepta la paradoja, a menudo presente en la poesía contemporánea; una lógica que acepte las contradicciones en obras de inspiración surrealista u onírica, o para aceptar cierto tipo de relatos.



peculiaridad de este texto radica en que nos permite apreciar el doble aspecto, productivo y receptivo, de la activación del intertexto, desde la perspectiva del narrador y/o desde la del lector.

De pequeño, me enquimeraban las imágenes de Venecia, la ciudad que se aguantaba sobre el agua. Más que cualquier otra escuela de pintura, me conocía como el padrenuestro los pintores que la había plasmado: los Bellini, Giorgone, Tintoreto, Canaleto, Tiépolo, Fortuny, Marquet, e tutti quanti. De la historia de la literatura me fascinaban las obras cuya acción transcurre en Venecia. Incluso encontraba extraño que Shakespeare no hubiese situado la acción de Romeo y Julieta en este lugar, haciendo las trampas que fuera preciso. Me faltaba el ingrediente acuoso para que la obra acabara de satisfacerme. No hay que decir que en mi imaginación reconstruía la tragedia, por mi cuenta, en la ciudad de los 'duxs', y que esto me resultaba un incentivo para crear nuevas escenas, insólitas e imprevisibles. Romeo, sobre una góndola, tenía más atractivo que yendo a pie, y Julieta, en una nave con cortinillas, aún más. Las dos familias rivales —los Capuleto y los Montesco— se cruzaban, sin querer, por el Gran Canal, y los dos enamorados habían de simular que no se conocían y adoptar un porte altivo, como sus progenitores. Un día, Romeo aprovechó una especie de colisión entre diversas embarcaciones, que él mismo había provocado, bien informado por sus criados que Julieta iba sola, con el fin de saltar a su góndola y protegerla contra cualquier posible accidente. En el momento del tumulto, consiguió besarla furtivamente. ¿Cuánto tiempo, uno y otro, vivieron con el recuerdo de aquel beso?

En cambio, en *El mercader de Venecia*, me faltan las escenas de amor. A pesar de la maravillosa tirada «En una noche así...» entre Porcia y Lorenzo, me queda un regusto de poco paladar. Incluso recuerdo que, en mi pueril adolescencia, escribí un largo poema que se titulaba «En una noche así...», y que no se acabó nunca... Bien veía yo que el dinero tenía mucha importancia en Venecia, pero hubiera preferido no verlo, hubiera preferido ignorarlo.

En cuanto a Otello y a sus tempestuosos celos, creo que ésta saldría acrecentada y el efecto sobre los espectadores reduplicado si las escenas con Desdémona tuvieran por marco la cabina de un bajel. Si todo el desasosiego del moro fuera subrayado por las planxes movedizas de una nave y esto fuese perceptible al espectador. Los modernos directores de teatro, que tan atrevidos son a veces y que tantas libertades se toman en la interpretación de las obras maestras, no se han atrevido aún a presentarnos este Otello que, de hecho, está latente en el mismo texto de Shakespeare.

De todo el teatro de Musset, nada superaba para mí su primera pequeña obra maestra, que es *La noche veneciana o las bodas de Lauretta*. Esta pieza, hubiera querido que se alargara... Incluso comencé una tesis sobre el teatro de Alfred de Musset para demostrar que, después de la citada comedia, su talento dramático se había desviado, por no decir perdido, y que toda su obra dramática, Comedias y proverbios, se explicaba por un tipo de «ausencia de Venecia» y que él se había convertido en el gran exiliado de su propia obra a causa de esto, sin que hubiera conseguido descubrirlo y, por lo tanto, guarir-se'n.

El libro *Los amantes de Venecia*, de Charles Maurras, me exaltaba, y en él veía un camino y una tesis —la del exceso—, que él mismo no había seguido. Veía, en embrión, la fuerza motriz de otra novela, a pesar de que la evolución política del autor me repugnara...

*La Muerte en Venecia*, de Thomas Mann, es, para mí, esta novela. La leía

tres veces consecutivas, como hacen los verdaderos lectores, con el fin de poder diferir del narrador y dar a ciertas situaciones unos giros, unas salidas más de acuerdo con mi taranna. La madre del protagonista, quizá a causa de Silvana Mangano, que la encarnaba en la versión filmada de Visconti, adquiría mucha más importancia, me permitía introducirme en la acción, convertirme en su amante. Pero la obra de Thomas Mann continuaba, invicta, en los escaparates de las librerías y, la mía inédita en mi imaginación.

J. Palau Fabre, «Vacances a Venècia» (1979). En *Contes Despullats* (Barcelona: Llibres del Mall, 1983: 51-64).

La recepción de este texto nos exige la activación de los conocimientos correlacionados a propósito de las obras mencionadas; su disponibilidad como saberes actualizados requiere la necesaria condición de que sus lecturas se hallen incluidas en nuestra experiencia, esto es en nuestro intertexto. Podemos imaginar que el efecto en la recepción y valoración de este texto sería muy distinta para algunos de nosotros, si las distintas referencias metaliterarias tuvieran todas ellas la misma evidencia. Obviamente nos es fácil ubicar en nuestro intertexto las obras de Shakespeare aquí mencionadas; pero seguramente no sucede igual con la obra de Ch. Maurras, que, acaso, permite establecer escasas o nulas identificaciones y valoraciones personales. Según el caso, la recepción y valoración, obviamente, resultaría cualitativamente diferenciada.

Observemos que en el texto el narrador activa diversas referencias de los códigos culturales, mayormente los pertinentes del sistema literario, a través de diferentes tipos de menciones. El texto de Palau i Fabre se nos presenta así como un mosaico de referencias, citas implícitas y alusiones a diferentes producciones artísticas (no en vano J. Kristeva (1969) ha insistido en definir la literatura como *un mosaico de citas y de referencias intertextuales*, apreciables por lectores competentes. Su modelo de *lector ideal o implícito* ha de saber identificar y valorar tales referentes. Ahora bien, al proceder, por nuestra parte, a la lectura de este cuento, cada una de esas llamadas intertextuales o indicios metaliterarios pueden adquirir distinta funcionalidad semiótica. Posiblemente nuestras reacciones a tal tipo de estímulos estén en función de:

1) El efectivo conocimiento y/o lectura previa de las diversas obras citadas permite:

— La identificación de alguna o diversas obras pictóricas inespecificadas en el texto, aunque de autores explicitados.

— El conocimiento y presencia en nuestro intertexto lector de las diversas obras de Shakespeare mencionadas nos facilita:

— La apreciación desde la perspectiva de la valoración específica que de cada obra mencionada poseamos.

— La suspensión de valoraciones en el supuesto de desconocer (no estar incluidas en nuestro intertexto personal) cualquiera de las diversas obras citadas (como pudiera suceder con las obras aludidas de A. de Musset o de Ch. Maurras, por ejemplo).

— La valoración conjunta de los dos hipotextos con los que se refiere a *Muerte en Venecia*, de T. Mann, y la versión cinematográfica (lectura-interpretación) de L. Visconti.

2) Siguiendo el orden del texto, hallamos un conjunto de alusiones e interpretaciones que nos remiten a diversos tipos de hipotexto:

2.1. Correferentes pictóricos: «Bellini, Giorgione, Tintoretto, Canaletto, Tiépolo, Fortuny, Marquet, e tutti quanti».

2.2. Hipotextos literarios:

2.2.1. *Romeo y Julieta*, de W. Shakespeare:

— valoración y reformulación espacial y de la acción

2.2.2. *El mercader de Venecia*, de W. Shakespeare:

— opiniones metaliterarias;

— explicitación de ciertas implicaciones de carácter productivo en el intertexto del propio narrador, en cuanto receptor.

2.2.3. *Otelo*, de W. Shakespeare:

— consideraciones de reformulación;

— valoración de la obra y sugerencias para la puesta en escena (propuesta de «lectura» para los regidores teatrales).

2.2.4. *La noche veneciana o las bodas de Lauretta*, de A. de Musset:

— valoración de los efectos de recepción personales;

— sucinta explicitación de cierta hipótesis de estudio crítico filológico.

2.2.5. *Los amantes de Venecia*, de Charles Maurras:

— valoración de los efectos de recepción personales.

2.2.6. *Muerte en Venecia*, de Thomas Mann:

— Reflexiones sobre el proceso de recepción y justificación de posibles interpretaciones personales.

— Consideración de la mediatización de la producción artística del film de L. Visconti, como condicionante en la recepción de la novela.

— Consideración de la interpretación personal del lector-narrador, cuyas implicaciones le permiten inscribirse como actante en la ficción (me permitía introducirme en la acción, convertirme en su amante).

— Subversión del verdadero hipotexto. Para el narrador, el hipotexto lo constituye la versión cinematográfica de Visconti, conocida y recepcionada con anterioridad a la lectura de la novela (como implícitamente se nos indica), que en realidad es el único hipotexto primigenio.

3. En relación con las diversas consideraciones expuestas, el objetivo didáctico de potenciar el intertexto se desglosa en otros subobjetivos:

— Construir, advertidamente, los conocimientos literarios; y de asumirlos como efectivos disponibles para su actualización, no como compartimentos estancos de la competencia literaria.

— Ampliar e incrementar los datos y referentes del intertexto del lector para modificar las sucesivas percepciones de distintas obras o de la misma obra y mejora las habilidades lectoras del individuo.

— Poseer una clara metacognición de las diversas funciones que, ante un texto dado, el lector desempeña en su proceso de recepción lectora:

**1. precomprensión >**

**2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias >**

**3. explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales) >**

**4. rectificaciones/ajustes >**

**5. comprensión/interpretación .**

— Ordenar la lectura hacia una reorganización del texto (identificación de claves, estímulos, orientaciones, etc.) ofrecidas por el texto para adoptar una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.

— Descodificar: reconocer los unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) y formular hipótesis gramaticales y semánticas .

— Activar el repertorio y las estrategias de lectura. Ello le permite seguir las intrucciones, orientaciones internas, condiciones de recepción, y preestructuras que contiene el texto; de esta forma no sólo logra la eficaz decodificación lingüística, sino también establece la interpretación semiótica que le permita llegar a la comprensión definitiva del texto.

— Interpretar: poner en relación las apreciaciones resultantes del reconocimiento de los datos incluidos en la intertextualidad de la obra y los procedentes del intertexto del lector (rasgos de estilo, las alusiones, la identificación de modelos previos y posteriores.)

**3.4.** Si efectivamente centramos nuestro enfoque didáctico en la actividad receptiva del alumno, podremos entender sus intereses, sus razones interpretativas, sus dificultades en la construcción de una comprensión pertinente. Y, consiguientemente, podremos ayudarle en la construcción (o ampliación) de su intertexto, base de conexiones culturales y elemento gestor de los conocimientos que le permitan la sistematización receptiva y la realización de lecturas e interpretaciones personales coherentes y adecuadas. La atención a las cuestiones de la activación del intertexto y percepción de la intertextualidad pone de relieve diversos tipos de conexiones culturales

implícitas o explícitas que nutren la producción literaria, en cuanto manifestación cultural a través de aspectos 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.). En la apreciación de esta interdependencia, copresencia e intertextualidad (Riffaterre, 1991) de componentes basamos nuestras razones para considerar que el planteamiento receptivo adquiere un marcado carácter funcional en la enseñanza y permite conectar conocimientos, conceptos de diverso tipo y desarrollar actitudes favorables ante el hecho literario de manera generalizada y a adoptar criterios flexibles para aceptar y valorar diversas producciones literarias, en función de la contigüidad de relaciones que mantienen y desde la perspectiva desde la que se perciben. La atención a la construcción del intertexto del lector se nos presenta como un nuevo reto en el tratamiento de la enseñanza de la literatura, por cuanto su potenciación y desarrollo implica una nueva perspectiva basada en la integración y activación de los referentes metaliterarios que se asumen a través del proceso de recepción lectora y de la asimilación valorativa de los mismos con que pasan a formar parte del saber genérico de la competencia literaria del individuo. En suma, señalar en la recepción el carácter interactivo obra-lector, se destaca la funcionalidad del intertexto: «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).

### Referencias bibliográficas

- ACOSTA, L.A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: Gredos.
- ALDERSON, J. & SHORT, M. (1989). «Reading Literature». En M. Short (ed.).
- BAKER, L. & BROWN, A.L. (1984). «Metacognitive skills and reading». En *Handbook of Reading Research*, P.D. Pearson (ed.) 353-394. New York: Logman.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. París: Seuil
- (1975). «Littérature/Enseignement». *Pratiques* 5, 62-74.
- BERTAND, D. & PLOQUIN, F. (eds.) (1988). «Littérature et enseignement: la perspective du lecteur». *Le Français dans le Monde*, n.º monográfico febrero-marzo.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992). *La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
- BRONCKART, J.P. (1994). «Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective». En *La interaction lecture-écriture*, Y. Reuter (ed.), 54-68. Ginebra: Peter Lang.

- BÜRGER, P. (1987). «Problemas de investigación de la recepción». En *Estética de la Recepción*, J.A. Mayoral (comp.), 177-214. Madrid: Arco Libros.
- CHEVREL, Y. (1986). «Méthodologie des études de réceptions: perspectives». En *Oeuvres et Critiques* XI: 2, 182-197.
- (1987). «Un récepteur, plusieurs oeuvres. Les études de réception». En *Précis de littérature Comparée*, 177-213.
- COSTE, D. (1979). «Three Concepts of the Reader». *Orbis Litterarum* 4, 271-286.
- CULLER, J. (1992). «In Defence of Overinterpretation». En *Interpretation and Overinterpretation*, S. Collini (ed), 109-124. New York: Cambridge University Press.
- DELCROIX, M. y HALLYN, F. (eds.) (1987). *Introduction aux Études Littéraires*. París. Duculot.
- ECO, U. (1991). «Pragmática de la falsa identificación». En *Els límits de la interpretació*, 247-269. Barcelona: Destino.
- (1992). *Interpretation and Overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.
- (1987). «Notes sur la sémiotique de la réception». *Actes Sémiotiques* IX: 81, 5-27.
- (1970). *La definición del Arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- FISH, S. (1989). «La literatura en el lector: estilística afectiva». En R. Warning (ed.), 111-132.
- FOWLER, R. (1988). *La literatura como discurso social. La práctica de la crítica lingüística*. Alcoy: Marfil.
- FROW, J. (1991). «Intertextuality and Ontology». En M. Worton & J. Still (eds.).
- GALISSON, R. (1980). «Diversité des objectif de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement». En *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*, G.Cortese (ed.), 123-149. Milano: Angeli.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- (1983). «Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte». *Texte* 2, 136-169.
- HAY, L. (1989). *La naissance du texte*. París: Corti.
- GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- HILL, J. (1986). *Using Literature in the Language Teaching*. London: MacMillan.
- HIRSCH, E.D. (1987). «The Politics of Theories of Interpretation». London: MacMillan.
- HOHENDAHL, P.U. (1987). «Sobre el estado de la investigación de la recepción». En J.A. Mayoral (comp.) (1987a), 31-38.
- ISER, W. (1975). «The Reading Process: A Phenomenological Approach». *New Literary History* 3, 279-299. [Trad. en Mayoral (1987a), 216-243. Y en R.Warning (1989), 149-164.]
- (1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. [Trad. esp. *El acto de leer*. Madrid: Taurus, 1987.]

- 
- (1989). «El papel del lector en Joseph Andrews y Tom Jones, de Fielding». En R. Warning (1989), 277-296.
- JAUSS, H.R. (1978a). *Experiencia estética y hermenéutica literarias*. Madrid: Taurus.
- (1978b). *Pour une esthétique de la Réception*. París: Gallimard.
- (1989). «Réception et production: le rythme des freres ennemis». En *La naissance du texte*, L. Hay (ed.), 163-173. París: Corti.
- JOHNSTON, P.M. (1989). «Relación entre lectura y conocimiento previo». En *La evaluación de la comprensión lectora*, 31-37. Madrid: Visor.
- KIPARSKY, P. (1989). «Teoría e interpretación en literatura». En *La lingüística de la escritura*, AA.VV., 193-205. Madrid: Visor.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- LACK, R.F. (1990). «Intertextuality or Influence». En Worton & Still (eds.), 130-143.
- MAYORAL, J.A. (ed.) (1987a). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- (ed.) (1987b). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- MENDOZA, A. (1994a). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- (1994b). «El concepto de intertextualidad». En *Didáctica de Lenguas y culturas*, VV.AA., 333-343. La Coruña: Publicaciones de la Universidad de la Coruña.
- (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z Editorial.
- MEYER, B. (1984). «Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom». En *Promoting Reading Comprehension*, J. Flood, 113-138. Newark, Delaware: Interantional Reading Association.
- MOOG-GRÜNEWALD (1984). «Investigación de las influencias y de la recepción». En *Teoría y praxis de la literatura comparada*, M. Schmeling, 69-91. Madrid: Alfa.
- OTTEN, M. (1982). «La lecture comme reconnaissance». *Français 2000* 104, 39-48.
- (1987). «Sémiologie de la lecture». En M. Delcroix y F. Hallyn, 340-350.
- PETERSEN, P.S. (1992). *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus: Aarhus University Press.
- RAY, W. (1984). *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford: Basil Blackwell.
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. París: Seuil.
- RIFFATERRE, M. (1991). «Compulsory Reader Response: the Intertextual Drive». En M. Worton y J. Still (1991), 56-78.
- (1989). «Criterios para el análisis del estilo». En R. Warning. (1989), 89-108.
- SCHUEREWEGEN, F. (1987). «Théories de la Réception». En M. Delcroix y F. Hallyn, 323-339.
- SHORT, M. (ed.) (1988). *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York: Logman.
-

- SELL, R.D. (1992). «Teaching Shakespeare on Literary Pragmatic Principles». En *Literary Pedagogics after Deconstruction*, P.S. Petersen (ed.), 9-25. Aarhus: Aarhus University Press.
- SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOMVILLE, L. (1987). «Intertextualité». En M. Delcroix y F. Hallyn, 113-131.
- THEVEAU, P. & LECOMTE, J. (1994). *Théorie de l'explication littéraire*. París: Roudil.
- TODOROV, T. (1987). «Sobre el conocimiento semiótico». En *La crisis de la literariedad*, Miguel Á. Garrido (ed.), 27-47. Madrid: Taurus.
- USANDIZAGA, H. (1990). «El lector desde la perspectiva semiótica». En *Text i Ensenyament*. A.Campillo et. alii, 119-141. Barcelona: Barcanova.
- VALDÉS, M.J. (1989). «Teoría de la hermenéutica fenomenológica». En *Teorías literarias en la actualidad*, G. Reyes (ed.). 167-184. Madrid: Arquero, 167-184.
- VEGA, M. et alii. (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.), 13-34. Madrid: Visor.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- WIDDOWSON, H.G. (1984). «The Use of the Literature». En *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- (1987). «Sobre la interpretación de la escritura poética». En *Lingüística de la escritura*, AA.VV. Madrid: Visor.
- WORTON, M. y STILL, J. (1991). *Intertextuality: Theories and practices*. New York: Manchester University Press.