

Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas

María del Carmen GONZÁLEZ LANDA

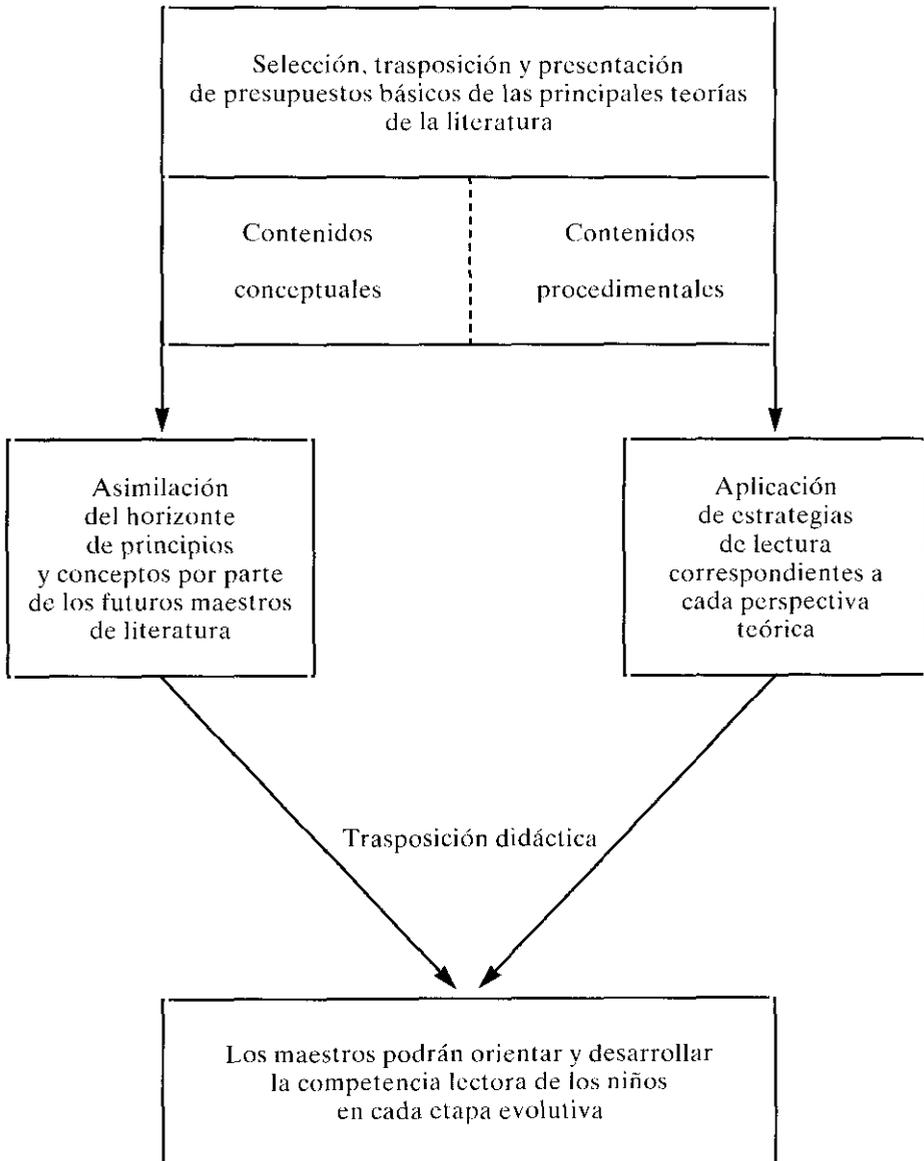
Un planteamiento fundamentado de la Didáctica de la Literatura requiere profundizar en el sistema semiótico literario, es decir, en el tipo de comunicación peculiar que los textos verbales con intención estética permiten establecer, en las operaciones realizadas por los creadores para su codificación, en las particularidades lingüísticas con que están conformados y en las estrategias interpretativas que pueden poner en práctica sus receptores suficientemente competentes.

En este artículo, tras referirme someramente al acto de escritura creativa, planteo un marco general integrador de las diversas perspectivas de lectura interpretativa de los textos literarios y explícito estrategias didácticas que se derivan de cada una de aquellas.

En la formación del profesorado, la enseñanza de la lectura de textos literarios puede contar con una selección y trasposición de presupuestos básicos de las principales teorías de la literatura, para extraer de ellas los contenidos conceptuales y procedimentales que, tras ser asimilados y aplicados, fundamentarán los procesos lectores de los futuros maestros de literatura y sustentarán, a su vez, la trasposición didáctica que habrán de poner en práctica para ser mediadores entre los libros y los niños, en las diversas etapas evolutivas de éstos, y en las distintas situaciones didácticas en torno a la literatura en las que aquellos intervengan como docentes.

Esta concepción de la enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de la Literatura en las Facultades de Educación-Centros de Formación (inicial y continua) del Profesorado se expresa en el **organigrama nº 1**.

ORGANIGRAMA 1
**Concepción de la didáctica específica para el conocimiento
y recepción de textos literarios**



En efecto, la Didáctica de la Literatura debe constituirse a partir de una fundamentación conceptual y metodológica que posibilite a los maestros asimilar un horizonte global para el acceso a los textos literarios y considerar los elementos que intervienen en la comunicación literaria desde tres ópticas (*intratextual, intertextual y extratextual*).

Ello requiere realizar las transferencias necesarias, de tal modo que los aspectos considerados y las propuestas metodológicas que se derivan proengan de las distintas teorías de la literatura.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de Didáctica de la Literatura puede comenzarse con el trabajo sobre el referido marco integrador para el acceso a los textos literarios, que supone selección y síntesis de lo relevante de cada teoría, o por la presentación secuenciada de las distintas teorías, de su concepto de la literatura, sus objetivos y sus propuestas metodológicas para la recepción de textos literarios y, en un segundo momento, elaborar el marco globalizador.

De la misma manera, la aplicación de lo asimilado a la lectura interpretativa de textos literarios, convenientemente seleccionados, puede ceñirse a la utilización sucesiva de los procedimientos y búsqueda de objetivos de cada una de las teorías estudiadas o experimentar los de varias simultáneamente.

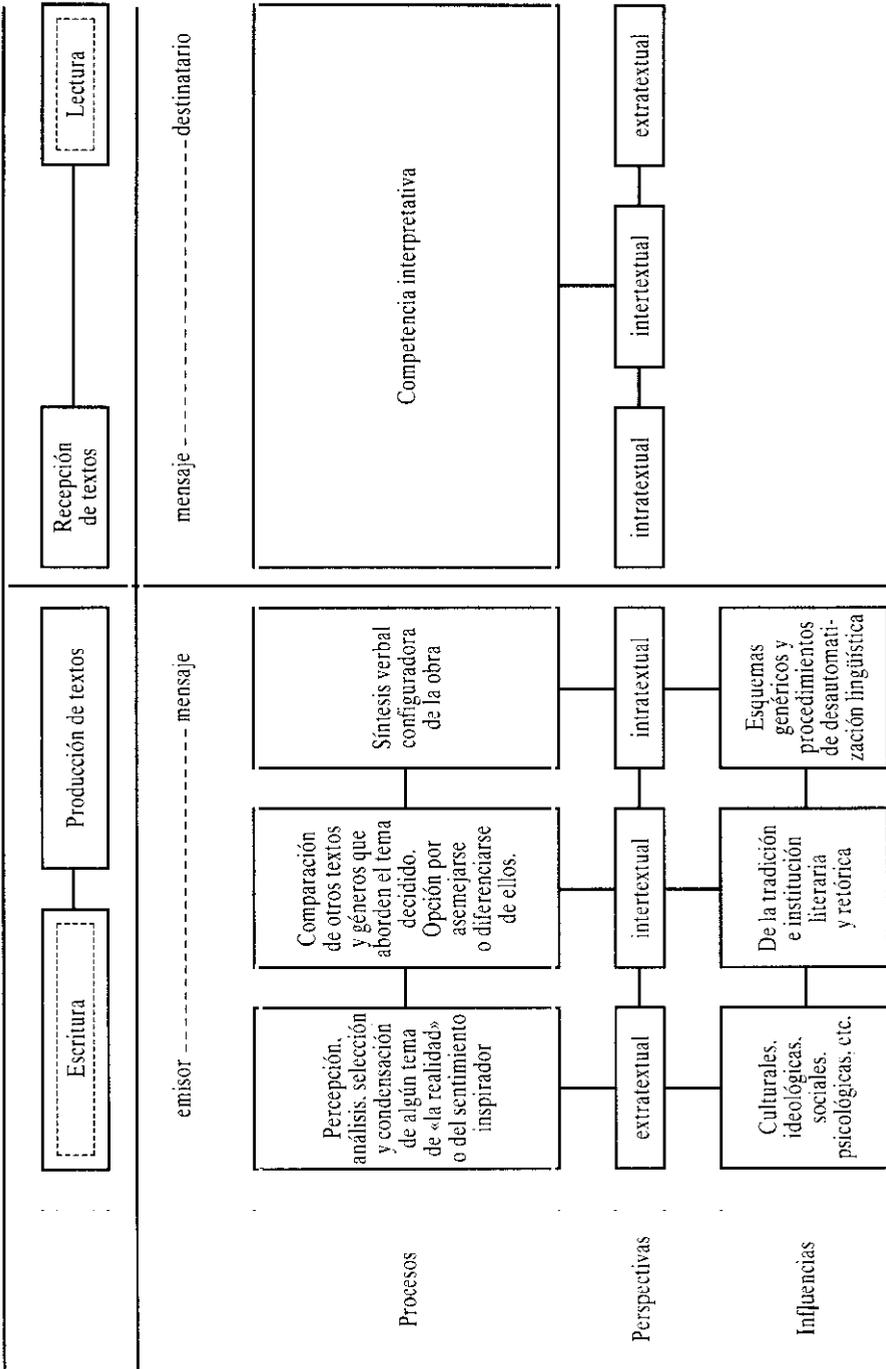
De uno u otro modo, lo que se persigue es:

— Que los futuros maestros (o aquellos en formación continua) conozcan y sepan aplicar las diferentes «vías de aproximación» al texto literario y a su producción y recepción, para contribuir a su desarrollo personal, a la ampliación de su competencia interpretativa y la comunicación de la misma, y para que puedan proyectarla en su función de mediadores entre los niños y los libros.

Ya que uno de los presupuestos axiomático que la consideración didáctica de la literatura asume es el de que constituye un tipo de comunicación particular, cuyo conocimiento puede contribuir también al desarrollo de las destrezas comunicativas de sus usuarios (en relación con la literatura escrita las de *escritura* y *lectura*), como he indicado al principio, voy a aludir someramente al circuito comunicativo completo para centrarme posteriormente en la recepción.

Tal como aparece estructurado en el **organigrama nº 2**, pueden determinarse varios *procesos* intervinientes en la *producción* de textos literarios asociándolos a distintas *perspectivas e influencias*. Así, el escritor, inserto en un contexto sociocultural determinado recibe sus influencias y es capaz de seleccionarlas y condensarlas en los «motivos» de su creación; del mismo modo conoce la tradición literaria y los moldes genéricos en los que aquélla puede verteerse y opta por asemejarse o diferenciarse de alguno de ellos, dotando a su obra de un revestimiento verbal desautomatizado. Por todo ello la obra literaria se convierte en un *producto verbal simbólico-antropológico complejo* cuya decodificación requiere una *competencia inter-*

ORGANIGRAMA 2



pretativa particular. Para desarrollar tal competencia interpretativa considero necesario trabajar en la Didáctica de la Literatura las perspectivas *extratextual, intertextual e intratextual* como complementarias entre sí.

Como se indica en el **organigrama nº 3**, de modo general puede decirse que en un análisis *extratextual* se perfilan las coordenadas sociales y los marcos enciclopédicos y estéticos que identifican y cohesionan un determinado contexto en una etapa particular de su evolución y que influyen en la *producción* de los escritores y en las *expectativas* de los lectores; la obra es descubierta como manifestación de los valores, ideología, conflictos, etc, de la sociedad.

En el acercamiento *intertextual* la lectura se orienta con el conocimiento de prescripciones normativas generales respecto a lo literario, y la significación se obtiene por *la lectura comparada entre obras con marcas comunes*.

Por su parte, el sentido lingüístico *intratextual* depende de la selección y organización de las secuencias verbales del texto en sí.

Para asumir complementariamente los tres tipos de acercamiento aludidos, *la Didáctica de la lectura* de textos literarios requiere el trabajo con códigos culturales extensos (relatos mitológicos, tópicos, etc); también el conocimiento de moldes y programas de géneros literarios, de estructuras textuales abstractas y recursos verbales desautomatizadores de los diversos niveles lingüísticos.

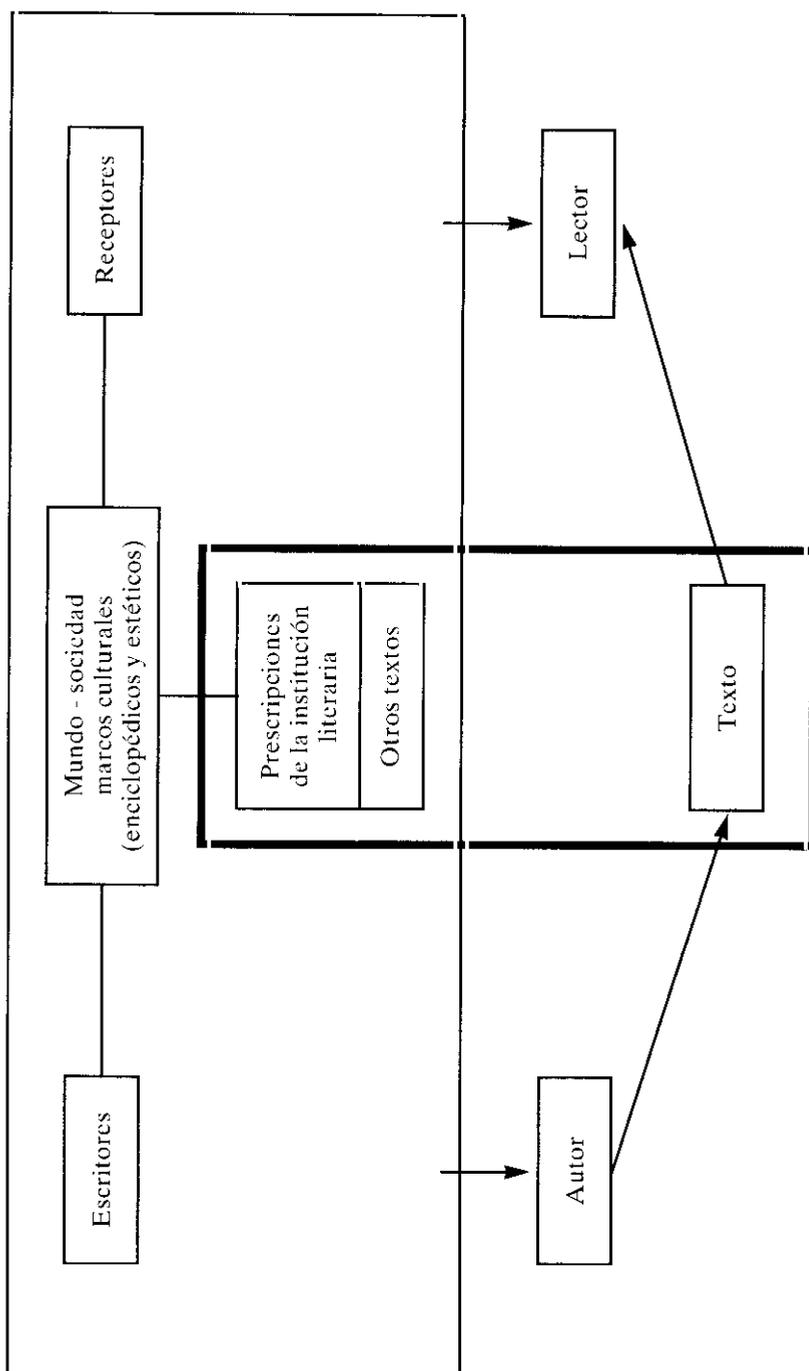
El acceso extratextual

A continuación me detengo en el marco *extratextual* (**véase organigrama nº 4**).

Desde este ángulo la obra se contempla como verificación de datos externos: *cuestiones sociales y antropológicas* manifiestas en la realidad, (referencias histórico-culturales, ideológicas, sociales, filosóficas, religiosas); de aspectos del subconsciente del autor o de la subjetividad humana y mitos colectivos, de las *tendencias estéticas generales de cada época*, de cuya manifestación son reflejo las obras de las distintas artes entre las que se encuentra la literatura. En efecto, desde esta óptica, el enunciado literario se inserta en el ámbito cultural-artístico del que el arte verbal forma parte entre otras (música, pintura, escultura...). Esto permite, por ejemplo, el análisis de determinada tendencia estética y las particularidades de su expresión en una composición musical, un poema, un cuadro, etc.

Esta perspectiva analítica posibilita, también, el análisis sociológico del autor y profundizar en las tendencias estéticas en las que se inscribe, con lo que puede obtenerse mayor conocimiento de Historia de la Literatura; del mismo modo, la comparación entre la «realidad representada» en el texto y el ámbito referencial que refleja, para determinar y valorar los tipos de adecuación o divergencia (obras conformes, correctivas o alternativas) entre ámbos y desarrollar, así, el sentido crítico; igual-

ORGANIGRAMA 3



mente, asociar los contenidos de los textos literarios a universales antropológicos y utilizarlos para el conocimiento del ser humano en general y de uno mismo.

Para atender parte de este empeño contamos con determinada orientación de la *psicocrítica*, que contempla el análisis de las obras como envoltura del yo inconsciente del autor y representación de sus deseos y pulsiones.

La *sociocrítica* reivindica los datos históricos y sociales que pueden aclarar la existencia y el sentido de las obras literarias, plantea, de modo general, la transformación de lo real en los textos, el «trabajo» de los datos sociales de una época en un texto. Se propone señalar los ecos del discurso social y los datos históricos de los que el escrito literario se ha nutrido.

Desde este ángulo extratextual, el análisis del desarrollo temático de las obras también puede realizarse, según propuesta de Bachelard, con la ayuda de los arquetipos o imágenes simbólicas de valor universal que aquellas sitúan en el inconsciente colectivo y que ayudan a reactivar.

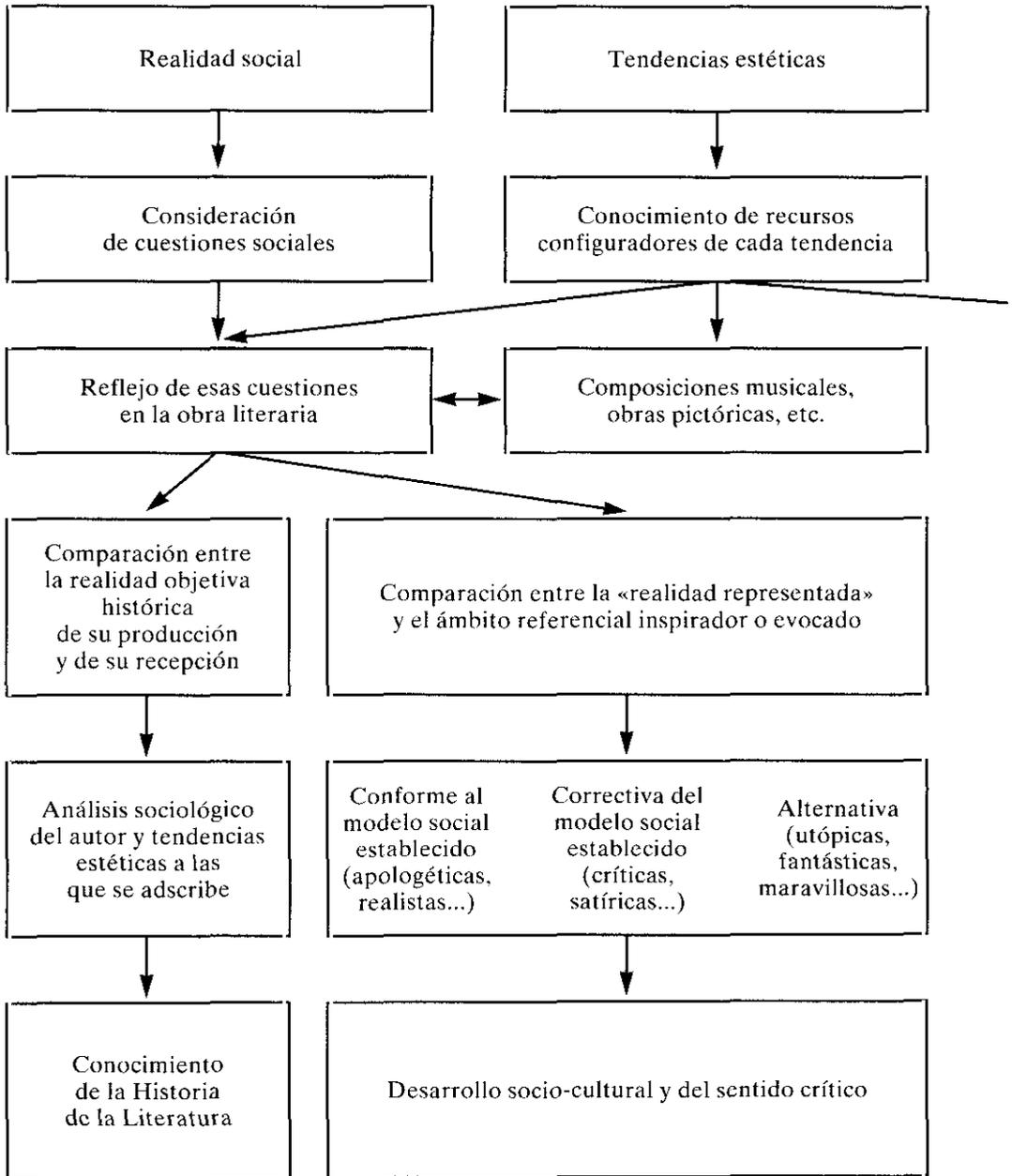
Según esta concepción *escribir* un texto es someterse al movimiento incesante de transformación-creación a partir de los arquetipos a los que se dota de energía psíquica nueva y *leer* es situarse en una actitud de ensoñación activa capaz de percibir el dinamismo de lo imaginario presente en el texto y acoger dicha energía y hacerla nuestra, lo que implica una viva complicidad con el texto. Para la aplicación didáctica de esta propuesta conviene considerar que, aunque carece de fundamento epistemológico seguro, concede singular protagonismo al subjetivismo del receptor, vinculando el sentido de la obra a la experiencia del lector.

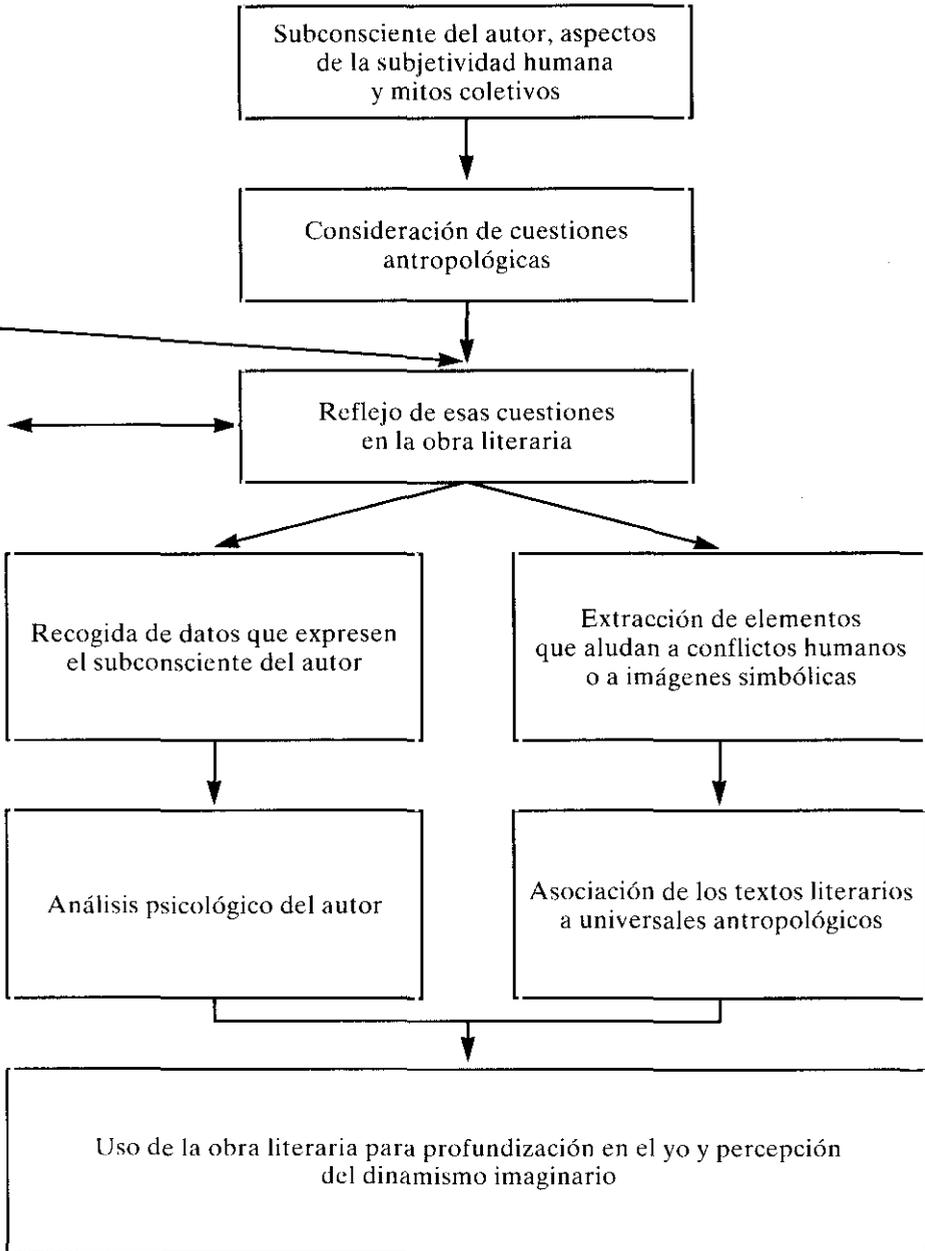
El acceso intertextual

La perspectiva *intertextual* (**véase organigrama nº 5**) concibe el texto literario como absorción y transformación de otros y se ocupa de relacionarlo con los géneros, tendencias y obras con los que pueda asociarse por compartir marcas comunes.

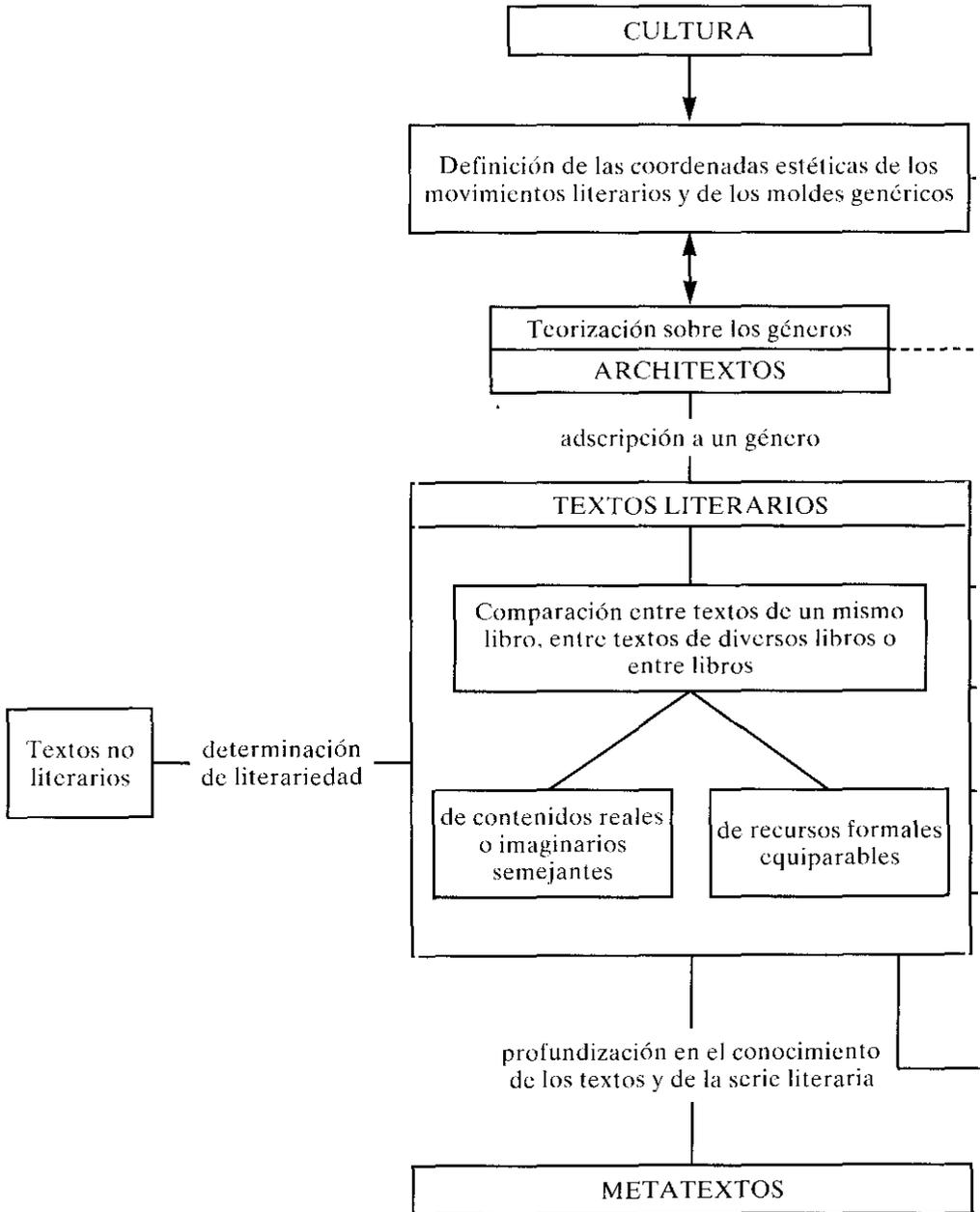
Las posibilidades analíticas desde este marco permiten *centrar la didáctica en la comparación entre textos de muy diversa índole*: así, por ejemplo, entre *literarios* y *no literarios*; entre *manifiestos*, que teorizan sobre características de unas determinadas tendencias, escuelas o movimientos estéticos y algunas obras concretas adscritas a ellos; entre los, según terminología propuesta por G. Genette, *architextos* o moldes genéricos y alguna obra inscrita en los distintos géneros; o bien entre los *metatextos* o escritos sobre las obras y éstas, para una profundización de nivel universitario; entre textos literarios propiamente, bien de un mismo libro o entre textos de diversos libros o entre libros, atendiendo a los contenidos o los recursos formales; más minuciosamente, pueden analizarse las relaciones entre el texto literario y sus *paratextos* (títulos, prefacios, ilustraciones, marcas

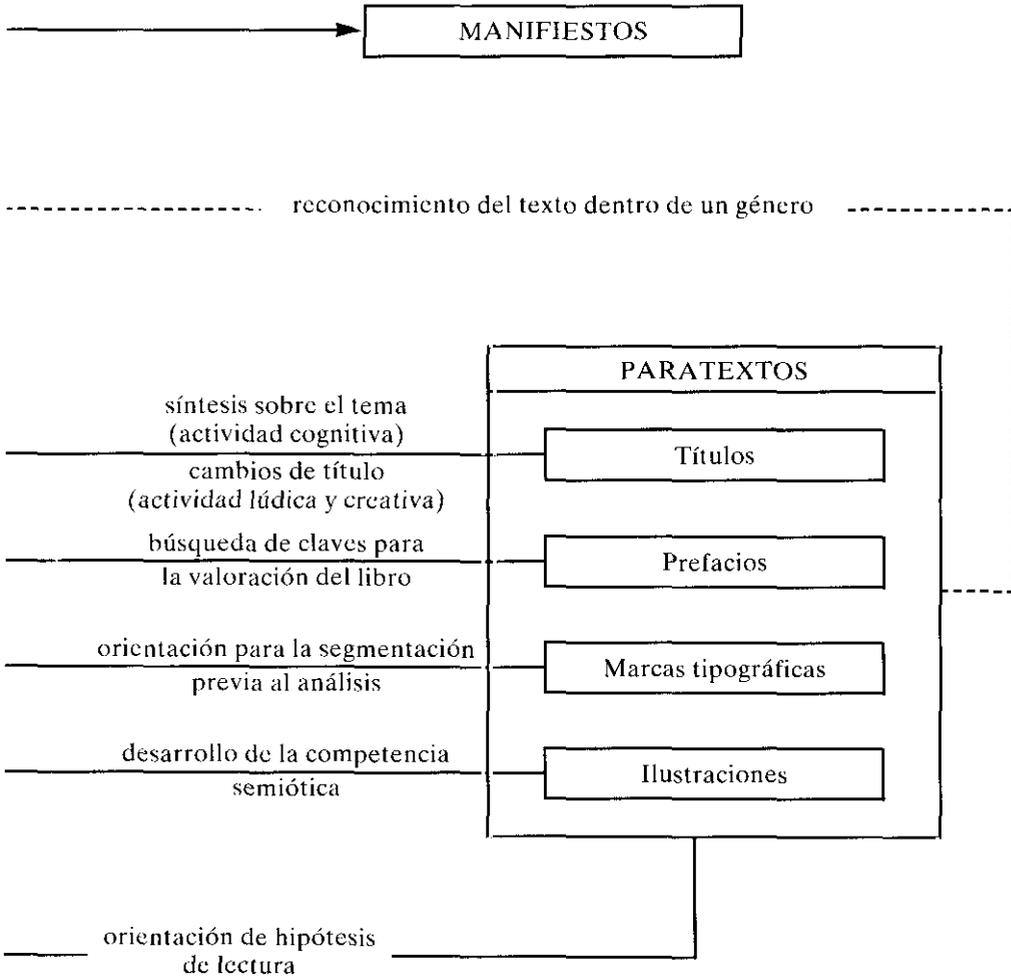
ORGANIGRAMA 4
Marco extratextual para el análisis literario



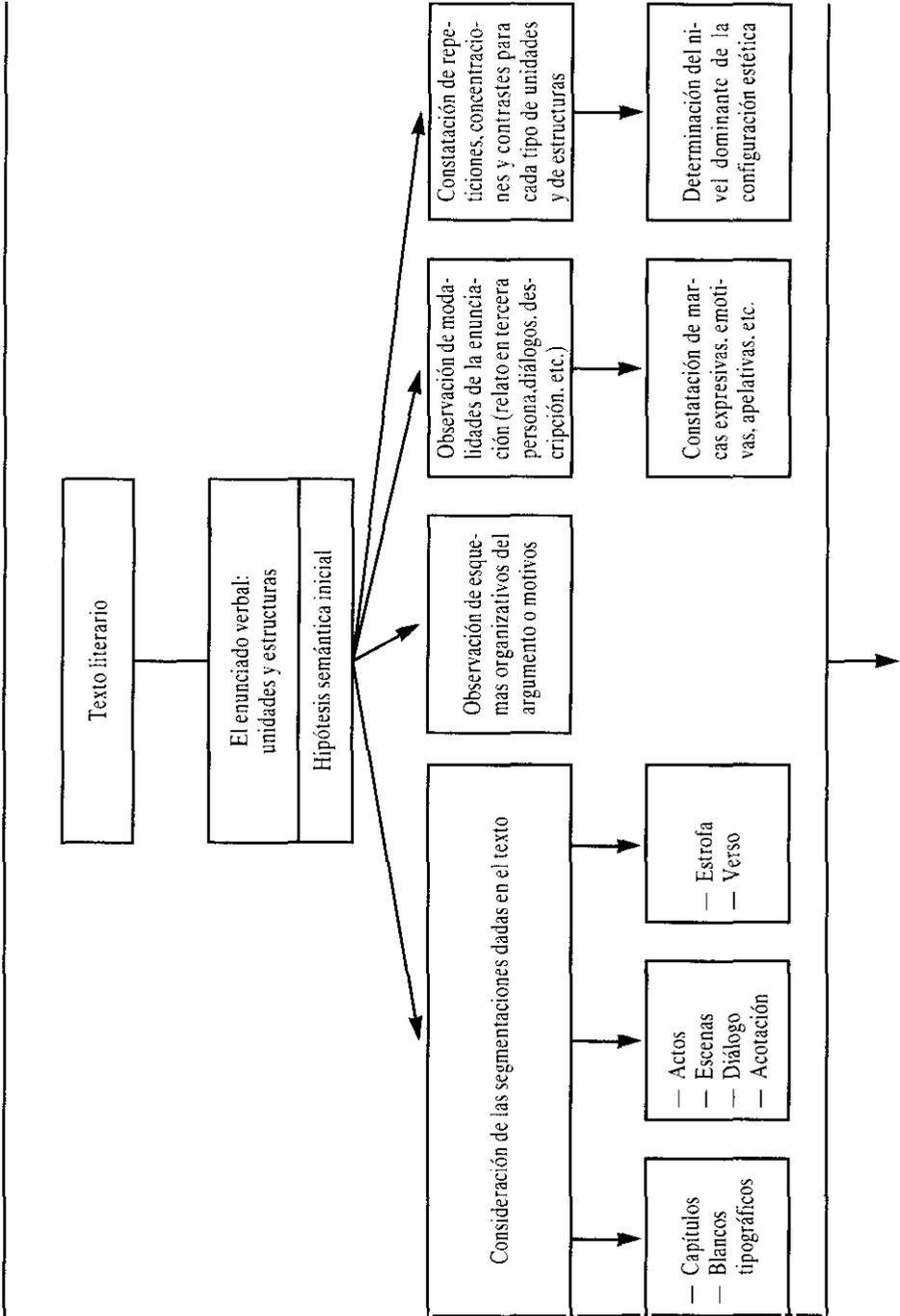


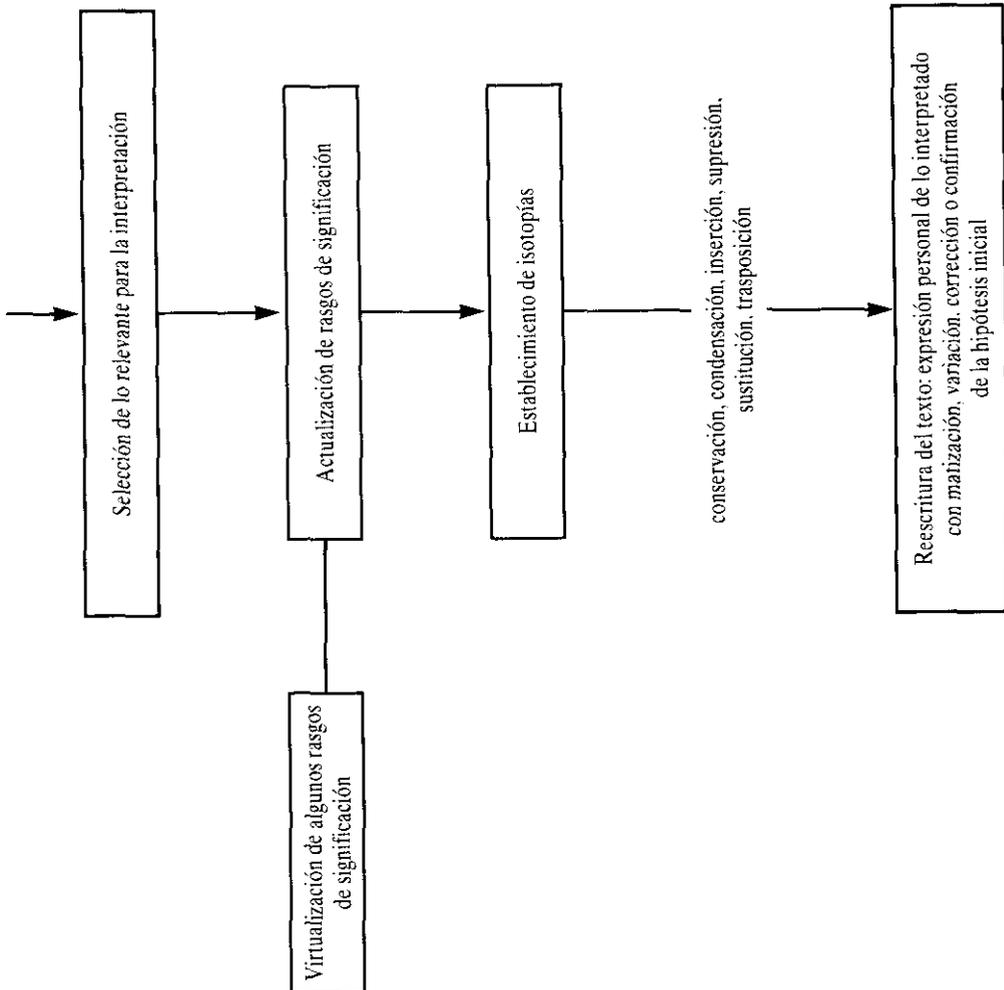
ORGANIGRAMA 5
Marco intertextual para el análisis literario





ORGANIGRAMA 6
Acceso intratextual





tipográficas...), los cuales, además de orientar acerca de la hipótesis de lectura proporcionan apoyatura en las distintas fases analíticas: síntesis del tema, segmentación, valoración, así como facilitan la actividad semiótica con diversos sistemas de signos.

El acceso intratextual

El enfoque *intratextual* (véase organigrama nº 6) se atiende prioritariamente a la obra en sí, al enunciado verbal, el cual se concibe como un sistema de unidades y estructuras de distintos niveles en correlación.

Considera los elementos y procedimientos utilizados en la creación que quedan visibles en el texto como *producto* estético, especialmente aquéllos más desautomatizados respecto a la norma estandar.

En el enunciado literario se estudia el predominio de la «función estética» y sus marcas de «literariedad».

La lectura establece una *hipótesis primera* que tras un proceso analítico minucioso deberá bien confirmarse o bien matizarse, corregirse o variarse. A partir de la *observación de la configuración del texto*: de sus *segmentaciones* (en narrativa: capítulos, blancos tipográficos...; en teatro: actos, escenas, diálogos, acotaciones...; en lírica: estrofas, versos...); de la *disposición y secuencias de los motivos o temas*, de las *modalidades de la enunciación, funciones predominantes y marcas lingüísticas* destacadas como las repeticiones fónicas, léxicas y sintácticas o sintáctico-métricas (en los textos líricos metrificados) o los fenómenos sonoros y rítmicos en toda su amplitud, etc, se *selecciona lo más relevante para la interpretación* y se procede a la construcción de isotopías respecto al referente ficcional que el texto desvela en esa lectura, ya que la cohesión semántica de los enunciados puede ser descrita mediante las *isotopías* o rasgos de significación reiterados que los recorren.

Como procedimiento de trabajo con el enunciado, desde esta perspectiva intratextual, puede proponerse que, tras el inventario de los procedimientos desautomatizadores más llamativos (por su frecuencia, acumulación de recursos o contraste respecto al cotexto) y su clasificación, estableciendo el nivel al que afectan, los dominantes y más abarcadores para la interpretación de la cohesión y unidad textuales así como la contribución de los restantes, se vinculen a la interpretación global realizada en primera instancia de forma intuitiva tras la primera lectura, para fundamentarla, matizarla o rectificarla en su caso, así la lectura se entiende como la *reescritura del texto original* al ser sometido a diversas operaciones de conservación de rasgos del texto original, condensación de otros, añadidos, supresiones, sustituciones, etc.

Como he dicho, desde esta perspectiva intratextual también debe realizarse el estudio de la enunciación, ello implica considerar la representación del autor o, mejor, de la instancia verbal encargada de representarle

en el texto como objeto literario construido: el narrador, la instancia de la que procede el texto en cuanto tal. Se trata de analizar la relación del texto con la «voz» que lo organiza, sin especulaciones psicológicas acerca del autor como persona histórica, su intencionalidad, etc (aspectos atendidos desde la perspectiva extratextual).

Pueden observarse los tipos o grados de presencia del narrador: ausencia de toda referencia a éste (objetividad) o narración marcada por su subjetividad con la presencia, explícita o no, de un yo que reorganiza los acontecimientos, los valora...

El modelo narratológico de G. Genette es útil para la clarificación de este aspecto de los textos narrativos; denomina «focalización» a la perspectiva elegida por el narrador para orientar su relato (quién ve) y «voz» a quién habla.

Así mismo, el modelo de las funciones del lenguaje propuesto por Jakobson, a partir de las de Bühler, puede dar cuenta de la conformación de la enunciación por la presencia más o menos dominante de algunas de ellas y sus marcas en el texto. Igualmente hay que estudiar los indicios de la inscripción del receptor en el texto: el destinatario convertido en material de la obra.

El estudio intratextual del referente persigue captar la realidad representada, evocada o sugerida por los signos lingüísticos con los que el texto está *construido* y que *han sufrido una elaboración formal estructurante*. Se trata de observar la capacidad del lenguaje para dar soporte significativo a todas las «irrealidades» o «representaciones de la realidad» posibles, y de explorar la «ilusión referencial» que cada texto crea por la simple existencia de sus palabras designadoras. En este sentido se ha subrayado (por ejemplo, Rifaterre) la «no referencialidad» respecto a la realidad y el carácter lúdico del lenguaje poético, así como su carácter paragramático en relación con la tradición intertextual.

Este análisis del referente ficcional pone de manifiesto que, absorbidos por el texto, los elementos conocidos pierden su referencia originaria para no significar más que en la específica configuración textual en que están insertos y cuyos rasgos de significación pueden destacarse mediante el establecimiento de isotopías.

Son los formalismos críticos del siglo xx quienes contemplan el texto literario como un conjunto verbal específicamente estructurado y hacen del «texto en sí» el objeto principal de su investigación. De esta concepción proviene la metodología del análisis estructural a la que me he referido y la consideración de los niveles fónico, sintáctico y léxico-semántico en interacción jerarquizada en la que se manifiesta la configuración estética de las obras literarias.

Este acceso intratextual entrena a los alumnos y les permite:

— Jugar con el instrumento de la comunicación, la lengua, con sus elementos, con sus reglas sintácticas, con sus condiciones pragmáticas de empleo.

— Jugar con los actantes de la comunicación, sus valores y normas, su propio ser, sus relaciones intersubjetivas...

Ya que los signos icónicos, por su función modalizante, constituyen un ventajoso sustituto de su objeto para el razonamiento y la experimentación; se prestan a manipulaciones (simplificarlos, complicarlos, quitar, poner, sustituir o permutar sus elementos o relaciones...) a las que no siempre se puede someter al objeto mismo en su realidad concreta o su funcionamiento práctico.

Por otra parte, los modelos literarios pueden recibir un valor de norma que los erige en ejemplos a seguir o rechazar en el plano de la acción.

Pueden adquirir una función lúdica por su valor descriptivo de exploración cognitiva.

Implicaciones didácticas

Por otra parte, dado que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en el ámbito académico y escolar, las emociones provocadas por el contacto con los textos literarios también requieren ser racionalizadas y argumentadas para ser comunicables, la acción docente debe posibilitar ese tránsito, ayudada por los avances de las teorías literarias.

Además, las estrategias deducidas de ellas ponen de manifiesto la gran influencia que pueden ejercer sobre la renovación de la Didáctica de la lectura interpretativa de textos literarios, permitiendo concretar su metodología de manera certera y adecuada, contando con la colaboración imprescindible de receptores progresivamente más competentes.

Para aportar mayor concreción respecto a las implicaciones didácticas que pueden derivarse de la asimilación de los organizadores propuestos (extratextual, intertextual e intratextual) como marco aglutinador de las diversas perspectivas de acercamiento a la lectura y análisis de los textos literarios, que proporciona la Teoría de la Literatura, menciono a continuación actividades apropiadas para la Educación elemental, adscribiéndolas al tipo de acceso a los textos que persiguen o proporcionan.

Con el acceso prioritariamente *extratextual* a las obras literarias se busca la iniciación o ampliación de la cultura literaria de los niños y la utilización del texto como expresión de valores sociales y culturales o manifestación de la sensibilidad de su autor. Todo ello puede realizarse mediante:

— Presentación, visión y coloquio posterior de vídeos sobre la personalidad y obra de los creadores, las circunstancias históricas en que se desenvuelve su vida, sobre los integrantes de su generación y las características de las tendencias estéticas que asumen.

— Organización o asistencia a exposiciones u actos de homenaje a su figura y obra.

- Excursiones o visitas a lugares significativos para ellos.
- Creación de un archivo personal con artículos de periódicos, catálogos de exposiciones, programas de actos-homenaje, reseñas de sus libros, etc.
- Elaboración de trabajos sencillos sobre la trayectoria vital y poética de los escritores en cuestión y sobre las coordenadas socio-culturales de su época, seleccionando, organizando y valorando datos de diversas fuentes.

El acceso *intratextual* pretende la iniciación, desarrollo o perfeccionamiento de la competencia lectora; supone la puesta en práctica de estrategias de lectura que pueden orientarse didácticamente dando protagonismo a las expectativas y conocimientos previos de los lectores y a su interacción con la configuración estética del enunciado. He aquí algunas actividades desde este enfoque:

- Anticipación y comunicación de las expectativas de los alumnos a partir de diferentes elementos del texto (título, imágenes, rótulos...) y de sus conocimientos.
- Lectura cuidadosa del texto por parte del profesor para la transmisión global de su significado emotivo, su poder comunicativo y su calidad estética.
- Reproducción del texto —cuando su extensión lo permita— en un gran mural que se colocará en un lugar visible del aula.
- Lectura colectiva e individual del mismo con diversas entonaciones y ritmos.
- Puesta en común de hipótesis de lectura, sobre la intención y función dominantes en el texto y sobre sus modalidades de enunciación.
- Observación y análisis de su «construcción» con pautas y preguntas orientadas a resumir el argumento, reconocer o actualizar los temas, su organización y disposición, los procedimientos *desautomatizadores* dominantes en los niveles fónico, sintáctico y léxico, así como descubrimiento de «huecos» textuales y propuestas de llenado.
- Descripción y exposición de los datos obtenidos con vinculación de los mismos a las interpretaciones semántico-pragmáticas de los alumnos.
- Comprobación y, en su caso, corrección de las expectativas e hipótesis previas.
- Formulación de opiniones personales sobre lo leído con valoraciones éticas y estéticas.

Del enfoque *intertextual* se derivan actividades de comparación entre textos que permiten desarrollar estrategias cognitivas por el establecimiento de analogías y diferencias.

Por ejemplo, la «Elegía del Niño Marinero» de Rafael Alberti puede relacionarse con: el prólogo de *Marinero en Tierra*; poemas del mismo libro que presentan título u otros elementos comunes de expresión o conte-

nido; poemas de otros autores (Unamuno, Juan Ramón, por ejemplo) que tratan el tema del mar; poemas de otros períodos más remotos de la Historia de la Literatura (el Romancero del Conde Arnaldos, por ejemplo).

En la Didáctica de la Literatura como saber «disciplinario», además de procurar el desarrollo cultural por el conocimiento de la Historia de la Literatura (épocas, tendencias, géneros, autores, obras...) y de la competencia lectora, otras actividades deben orientarse a la *producción creativa de textos* así como al *conocimiento, apropiación y uso de diferentes sistemas semióticos*.

En efecto, en la Educación elemental, el trabajo didáctico con textos literarios, tanto su análisis como su interpretación, puede realizarse con *varios soportes y signos*, según convenga por el estadio evolutivo de los alumnos a los que se dirija la intervención pedagógica y los objetivos que se persigan.

— Con los niños más pequeños, se puede dar «cuerpo» en cartulina (incluso los propios niños por solicitud del profesor) a los personajes y elementos más concretos mencionados en el texto (implica elección de palabras clave para ello), utilizando así una representación más cercana para ellos (situada a medio camino entre lo empírico y lo icónico), que permita la activación de *expectativas*, trabajar *hipótesis* previas sobre la «historia», contexto en que sucede, personajes que participan, etc, a partir de la cual se enfrenten con el lenguaje verbal del texto y sus signos lingüísticos, versos, estrofas, que asociarán con aquéllos, por ejemplo, buscando su mención en palabras y sintagmas textuales. Todos estos elementos pueden retomarse para la *transformación del poema a guiñol*, por ejemplo, lo que implica, además, un trabajo incipiente sobre géneros, ya que el guiñol requiere la elaboración de un guión y la segmentación, para ello, de las «secuencias narrativas» del texto.

— La *presentación material del texto* también permite soportes (cartulina, papel, transparencias) más o menos tangibles para los niños, que facilitan el desarrollo de determinadas actividades así como posibilidades manipulativas si se presentan sus componentes fragmentados (palabras, versos, grupos de versos, estrofas, grupos de estrofas...). Así, *los versos divididos y numerados compartiendo color por la estrofa a la que pertenecen* [con cuya ordenación se obtiene, por ejemplo, experiencia inductiva de nociones de métrica (verso, estrofa...)] o *completo pero desordenado* (para la noción inductiva de la «dispositio» en los textos literarios), *con supresiones* o *con elementos trucados* que permiten ir introduciendo, desde la experiencia inmediata, ciertas fases del proceso analítico, como la observación y comparación, y cierto nivel de las operaciones de lectura por supresión, transformación, etc.

También pueden utilizarse *propuestas lúdicas: creación y/o completamiento de crucigramas, sopa de letras*, etc, para el descubrimiento de campos semánticos y palabras claves en el texto, enriquecimiento del vocabu-

lario, e, incluso, como vía inicial para cierta puesta en práctica del análisis sémico, a propósito de observar varios rasgos de significación en la definición de cada palabra.

— Para la *reescritura interpretativa*, más o menos intrínseca, más o menos rigurosa, más o menos exhaustiva o parcial, literal o libre, pueden también utilizarse, exclusivamente o asociando dos o más, los diversos sistemas de signos: el verbal, musical, gestual-mímico, icónico, etc.

El *verbal* en los comentarios que expresan lo interpretado o en la creación de textos con intención estética sugeridos por el analizado (así, los que cambian su final, otros textos que suponen adiciones respecto del original, por ejemplo, al proporcionar detalles del pueblo del protagonista, añadir personajes y dotar de nuevas funciones a los existentes o llenar los «huecos» textuales con incremento del ingrediente fantástico más acorde con la imaginación infantil, etc, o transformaciones como el cambio del nombre del protagonista, etc.; el de la *gestualidad* (en la representación del texto mediante *mimo* o *expresión corporal*); el de la *música* bien como soporte del texto y versión musicada del mismo o como acompañamiento a su recitado, lo que implica reconocer los diversos «climax» del texto y adecuar la música a cada uno de ellos.

El trabajo de comprensión lectora se beneficia muy particularmente con las posibilidades del *dibujo*, por ejemplo, a partir de la lectura del texto, se ilustra icónicamente cada estrofa o secuencia con lo que cada alumno/a haya actualizado en ella, este trabajo de inferencia puede completarse volviendo al sistema lingüístico y sintetizando lo leído o lo *sentido* mediante una sola palabra.

Otras veces la reescritura puede expresarse exclusivamente mediante dibujos (más o menos figurativos o simbólicos, alusivos a algunos de los fragmentos o a la globalidad del texto) y en *soportes diferentes*: papel, transparencias, acetato raspado, diapositivas...

Aunque con diferente grado de intensidad, según los objetivos que se persigan y el tipo de actividad de que se trate, cada una de las propuestas sugeridas desde los distintos enfoques permite considerar y atender a todas las fases del proceso didáctico:

- Sensibilización-motivación.
- Atención-análisis.
- Adquisición-comprensión.
- Retención-transformación.
- Generalización o transferencia.

Bibliografía

- AUSTIN, J.L.: *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
- BACHELARD, G.: *El aire y los sueños*, FCE, Méjico, 1958.
— *Poética del espacio*, FCE, Méjico, 1965.
- BAJTIN, M.M.: *Estética de la creación verbal*, Siglo Veintiuno Editores, México, Argentina, Colombia, España, 1982.
- BARRIENTOS, C.: *La poesía en el aula*, Apuntes I.E.P.S., nº 40, Narcea, Madrid, 1985.
- CIRCULO LINGUISTICO DE PRAGA (1929): *Las tesis del Círculo*, Comunicación, Madrid, 1970.
- DIJK, T.A. van: *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983.
— *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1980.
- ECO, U.: *La estructura ausente* (1968), Lumen, Barcelona, 1972.
— *Obra abierta*, Ariel, Barcelona, 1979.
— *Signo* (1973), Labor, Barcelona, 1976.
— *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona, 1981.
- EICHEMBAUM, B.: «La teoría del método formal» (1927), en Todorov (ed.): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Signo, Buenos Aires, 1970, pp. 21-54.
- GENETTE, G.: «Géneros, tipos, modos», trad. de GARRIDO
- GALLARDO, M.A. en *Teoría de los géneros literarios*, Arco/Libros, Madrid, 1988, pp. 183-233.
— *Figuras III*, Lumen, Barcelona, 1990.
— *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1962), Taurus, Madrid, 1989.
- GOLDMANN, L.: *Para una sociología de la novela*, Ciencia Nueva, Madrid, 1967.
— *El hombre y lo absoluto*, Península, Barcelona, 1967.
- GREIMAS, A.J. y COURTES, J.: *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1982.
- ISER, W.: *El acto de leer*, Taurus, Madrid, 1987.
— «Problemas de investigación de la recepción», trad. de J.A
- MAYORAL en *Estética de la recepción*, Arco/Libros, Madrid, 1987, pp. 215-244.

- JAKOBSON, R.: *Fundamentos del lenguaje*, Ayuso, Madrid, 1967.
— *Lingüística y poética*, 2ª ed., Cátedra, Madrid, 1983.
- LOTMAN, Y.M.: *Estructura del texto artístico*, Istmo, Madrid, 1978.
- MUÑOZ, M.: *La poesía y el cuento en la escuela*, Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, 1983.
- OHMANN, R.: «Los actos de habla y la definición de la literatura» (1971), en Mayoral, J.A. (ed.), Arco/Libros, Madrid 1986, pp. 11-34.
— «El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas» (1972), en Mayoral, J.A. (ed.), 1986, pp. 35-58.
- PELEGRIN, A.M.: *Poesía española para niños*, Taurus, Madrid, 1979.
- RASTIER, F. «Sistemática de las Isotopías», en GREIMAS et al., 1972, pp. 107-140.
— *Sémantique Interprétative*, PUF, Paris, 1987.
- RIFFATERRE, M.: *La production de texte*, Seuil, París, 1979.
- RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*, Avance, Madrid, 1982.
- STIERLE, K.: «¿Qué significa la recepción en los textos de ficción?», en MAYORAL, J.A. (ed.), Arco/Libros, Madrid, 1987, pp. 87-143.

