

La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic

The Intertextual Reading in College. Teaching Notes on Literature-Comics Relationship

Mariana Valencia Leguizamón¹ Miguel Ángel Caro Lopera² Daniel Mauricio Rodríguez León³

Para citar este artículo: Valencia, M.; Caro, M. Á.; Rodríguez, D. M. (2014). La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic. *Enunciación*, 19(2), 184-198.

Recibido: 15-junio-2014 / **Aprobado:** 17-octubre-2014

Resumen

Se describen los resultados de una investigación en Didáctica de la literatura, desarrollada con estudiantes universitarios entre 2011 y 2012, con el propósito de estimular la lectura intertextual de tres obras literarias. La investigación se basa, principalmente, en el modelo teórico y metodológico de Antonio Mendoza Fillola y el grupo FRAC (2008); y apela a un ejercicio hermenéutico que intenta reconocer el lenguaje del cómic presente en las tres novelas. De la aplicación y evaluación de las estrategias fundamentales de la intervención, se concluye, entre otros aspectos, la incidencia de la nominalización en la apropiación que el lector hace de la obra; el valor del intertexto lector en la identificación lector-personaje; la relación afectiva de los estudiantes universitarios con el mundo de los superhéroes; el impacto de la lectura intertextual en la apreciación estética del hecho literario; y el fortalecimiento de la competencia literaria, gracias el paso de la literatura al cómic.

Palabras clave: didáctica de la lengua materna, didáctica literaria, intertexto lector, lenguajes artísticos

Abstract

This article describes results of a research done on literature teaching, developed with college students between 2011 and 2012, with the intention of stimulating the intertextual reading of three literary works. The investigation is based, principally, on the theoretical and methodological model of Antonio Mendoza Fillola and the group FRAC (2008); and it appeals to a hermeneutical exercise that attempts to recognize language of comics in the three novels. In implementation and evaluation of the fundamental strategies of intervention, it is concluded, among other aspects, the incidence of nominalization in appropriating that reader makes of the works; the value of reader intertext in the reader-character identification; the affective relationship of college students with the world of superheroes; the impact of intertextual reading in aesthetic appreciation of the literary fact; and the strengthening of the literary competition, thanks to the passage of the literature to comics.

Keywords: first-language teaching, literature teaching, intertextual reader, aesthetic languages

- 1 Magíster en Ciencias de la Educación; especialista en Enseñanza de la Literatura; docente de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío; miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: marianavalencia1@hotmail.com
- 2 Magíster en Lingüística; especialista en Enseñanza de la Literatura; docente de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co
- 3 Magíster en Ciencias de la Educación; especialista en Enseñanza de la Literatura; docente de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: dmrodriguez@uniquindio.edu.co

INTRODUCCIÓN

El presente artículo podría de modo preciso en la modalidad de experiencia de investigación-acción-participación, derivada de un proyecto de lectura intertextual alrededor de tres obras literarias: *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo. Esta investigación, ubicada en el campo de la didáctica de la literatura, parte de una inquietud acerca del tratamiento que en ocasiones reciben las obras⁴ literarias, en el contexto de la educación media en Colombia. Nos referimos a las dificultades implicadas en la recepción de obras literarias cuando estas han sido abordadas solo desde la anécdota y asociadas además con una moraleja. Este tipo de lectura atomizadora niega, tanto a la obra como al lector, la oportunidad de enriquecerse a través de un diálogo intertextual y malogra la construcción del significado, por cuanto desconoce otras presencias textuales —lenguajes— que incorporan consigo otros modos de ver el mundo. A este respecto, se orienta la investigación que describimos a continuación, movidos por el interés de reconocer el lenguaje del cómic como presencia intertextual en tres novelas particulares, y por explorar las posibilidades didácticas que ofrece dicho reconocimiento. Para ello, hemos elegido obras literarias que remiten al lector a otros textos que, de ser reconocidos y comprendidos por él, lo conducirían a una mejor interpretación y a la ampliación de su *intertexto lector* y, por ende, al fortalecimiento de su *competencia literaria*.

En busca de un camino posible para abordar este problema, llegamos a preguntarnos: ¿Qué estrategias didácticas estimularían la lectura intertextual de las novelas *La ley del amor*, *Perros de paja* y *El leopardo al sol*, a partir de una aproximación al lenguaje del cómic que emerge de ellas? Pregunta que nos permite entablar un diálogo con las

concepciones sobre la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura, presentadas por el Ministerio de Educación Nacional, a través de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* y de los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.

Ahora bien, la preocupación por el tratamiento didáctico de la literatura en educación media trasciende los límites académicos locales. De allí que esta investigación se ampare en los estudios adelantados por el grupo *Formación Receptora. Análisis de Competencias* (FRAC) de la Universidad de Barcelona, en el proyecto, desarrollado durante más de una década, *Análisis cualitativo del intertexto lector y propuestas de innovación para activar las competencias que intervienen en la formación receptora*. Conviene insistir en el interés particular del grupo por “proyectar y consolidar las posibles innovaciones en la enseñanza/aprendizaje de la formación receptora (lectura literaria y recepción visual o plástica) del discurso estético” (Mendoza, 2008, p.5), aspecto que cobija nuestro *objetivo* principal: desarrollar una propuesta didáctica, dirigida a maestros en formación de Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, que estimule la lectura intertextual de las obras literarias en relación con los diversos lenguajes artísticos que emergen de ellas, tomando como modelo las novelas *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo y su vínculo con el lenguaje del cómic.⁵

Al respecto, vale la pena aclarar algunos detalles en cuanto a estas definiciones: en primer lugar, el proyecto se desarrolla con estudiantes de licenciatura, como contexto más cercano de impacto de propuestas innovadoras, ya que, de acuerdo, con el diseño curricular de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, se aspira a que los estudiantes (futuros profesores) tengan contacto directo con problemas de enseñanza (en este caso, literaria) y prueben desde sus

4 Dentro de los referentes investigativos empleados para el presente trabajo, Antonio Mendoza Fillola (1998a, p.10) utiliza de manera indistinta las palabras *texto* y *obra* para referirse al mismo concepto. Sin embargo, en virtud del carácter estético de nuestro corpus, consideramos más apropiado el término *obra*.

5 Para la elección del corpus se tuvieron en cuenta obras en las que la presencia del cómic se materializara de manera diferente y con distinta densidad.

propias experiencias de lectura las posibilidades de una nueva didáctica, en la que converjan aportes de los enfoques disciplinares específicos y de las ciencias de la educación. Proyectos concebidos desde esta óptica guardan la esperanza de impactar a mediano y a corto plazo la cualificación de las prácticas docentes para la enseñanza de literatura en básica secundaria, población ideal para la lectura de las obras en mención. De todos modos, otros escenarios de intervención directa, esta vez con docentes en ejercicio, se han aprovechado para discutir los alcances de esta investigación.⁶

En segundo lugar, presentamos brevemente justificación de la elección de las novelas del corpus:

- *La ley del amor*: esta obra de Laura Esquivel evidencia de manera explícita algunas posibilidades intertextuales entre la literatura y otras artes. En ella, la música y el cómic se manifiestan en su forma más auténtica para contribuir en el desarrollo de la trama. Arias de Puccini, canciones populares mexicanas e historietas de Miguelanxo Prado insertas en la narración ofrecen al lector una experiencia multisensorial que trasciende la lectura literaria convencional. Este fenómeno se hace posible gracias a que las arias y los cómics se funden en la narración y dan lugar a la concepción de la obra como totalidad. Salta a la vista su riqueza intertextual expresada en elementos como pasajes históricos, el movimiento *New Age*, la ciencia ficción y la música popular mexicana. La pertinencia en el acercamiento al fenómeno intertextual de la novela resulta vital, pues, como dice Mendoza Fillola, “ocuparse de cuestiones de intertextualidad es poner de relieve conexiones culturales implícitas o explícitas

en toda producción textual (mayormente las literarias, aunque no exclusivamente en ellas)” (Mendoza, 1998a, p.71).

- *Perros de paja*: esta novela de Rigoberto Gil Montoya (2007) podría considerarse una radiografía de los múltiples encuentros y desencuentros que se establecen entre los miembros de una ciudad pequeña que, a mediados de los años setenta, se encuentra en proceso de expansión. La obra se enmarca en las relaciones de un grupo de jóvenes del barrio San Judas, sector marginal de la ciudad de Pereira, ocupado, entre otros, por familias de antiguos campesinos, de desplazados y, en general de personas con escasos recursos y poca educación formal. En esta novela encontramos el cómic en un nivel de densidad medio, ya que, si bien la obra no presenta imágenes como *La ley del amor*, los personajes aluden de manera permanente a los superhéroes de las historietas, trasladan en ocasiones su realidad a este espacio ficcional y un apartado determinante en el desarrollo de la anécdota coincide de modo particular con el capítulo de Kalimán “¿Podrá eliminar a los escuadrones de la muerte?”.
 - *El leopardo al sol*: esta novela escrita por Laura Restrepo (1993) narra la guerra entre los hermanos Barragán y sus primos Monsalve, desatada a raíz del asesinato de Adriano Monsalve por manos de su primo hermano y amigo entrañable, Nando Barragán. La novela gira en torno a dos asuntos profundamente ligados: La guerra entre los hombres de ambas familias y las relaciones que sostienen dentro de su propio clan. El primer asunto se desarrolla en un espacio público; los enfrentamientos se transmiten a través de los medios; los hechos y sus causas son conocidos por la gente del común. El segundo asunto es de carácter privado: se da en la

6 Cabe citar la experiencia de los Clubes de Lectura y Escritura para docentes y estudiantes de educación básica y media en el Quindío, proyecto realizado con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Universidades en el marco del Concurso Nacional de Cuento. Esta experiencia aparece documentada en el blog: quindiocuentaencolombiacuenta.blogspot.com

intimidad de las casas; es allí donde el lector conoce la implicación de las mujeres en la guerra, su papel de instigadoras o de opositoras, su influencia en el comportamiento de los hombres. Es precisamente este espacio el que confronta al lector con la complejidad de los personajes, el que le permite trascender los rasgos típicos otorgados, a manera de superhéroes de los cómics, en la presentación inicial que se hace de cada uno de ellos.

A estas alturas, cabe destacar que la combinación de las tres obras tampoco es gratuita. En este proyecto, se busca la identificación de diferencias con respecto al tipo de intertextos alusivos al cómic y al nivel de densidad de dicha presencia en las novelas que conforman el corpus. Así, el mayor nivel de densidad se percibe en *La ley del amor*, donde hay varios cómics; el segundo nivel en *Perros de paja*, donde se transcribe un capítulo pre-existente del clásico "Kalimán"; y el tercer nivel en *El leopardo al sol*, donde el cómic se evidencia, sobre todo, en la caracterización de los personajes.

Así las cosas, este propósito nos lleva a formular la hipótesis de que se puede cualificar la enseñanza de la literatura, a través del fortalecimiento de la capacidad para establecer conexiones, de carácter intertextual, entre la literatura y otros lenguajes artísticos, mediante la puesta en práctica de un plan de intervención dirigido a docentes en formación y enmarcado en la didáctica de la literatura. Para ello, este plan de intervención se articula en función de algunas estrategias que permitan interpretar obras literarias, desde el modelo teórico y metodológico de Mendoza Fillola; y desde la revisión de las teorías de *la recepción*, *la intertextualidad* y *el enfoque interactivo de lectura*.

METODOLOGÍA

Esta investigación recurre al método *investigación-acción-participación* IAP (Elliot, 1990, 1993) y adopta algunas herramientas de la *hermenéutica*. La IAP, utilizada con frecuencia en didáctica de

la lengua, constituye un enfoque que reconoce el aula como punto de partida, lugar de experimentación y punto de llegada en la investigación científica (Álvarez, 2005). De allí que ante un problema de aula puntual, relacionado con el tratamiento de las obras literarias y de los lenguajes artísticos evocados por ellas, propongamos un plan de intervención que, aplicado en tres grupos de docentes en formación,⁷ dé lugar al mejoramiento de su competencia literaria.⁸ Todo ello, enmarcado en una dinámica de trabajo en la que los estudiantes adquieren el rol de agentes de la investigación. En otras palabras, nos encontramos ante una investigación orientada, como diría Mendoza Fillola (2003, p.23), hacia el desarrollo de "estrategias y técnicas didácticas para potenciar el dominio de las habilidades comunicativas", así como a la construcción de "alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, basadas en la teoría de la recepción y la intertextualidad". Por último, cabe agregar que todo el proyecto viene atravesado por una mirada eminentemente hermenéutica, en busca de relaciones intertextuales que den cuenta del lenguaje del cómic en las tres obras base de esta intervención.

Así las cosas, podemos distinguir *grosso modo* las siguientes fases:

a. Consolidación de fundamentos teóricos que soporten la investigación. En este punto damos particular importancia a la producción de Mendoza Fillola y del grupo FRAC, quienes se han encargado de transponer didácticamente y poner al servicio de la didáctica de la literatura, teorías como la *estética de la recepción* y la *intertextualidad*, que no fueron pensadas inicialmente con fines didácticos. Asimismo, en el campo del cómic, nos amparamos en los aportes de autores

7 Las asignaturas *Didáctica de los lenguajes artísticos* y *Didáctica de los lenguajes simbólicos* y el semillero *Los intertextos de carácter artístico y su importancia en el tratamiento didáctico de las obras literarias que los evoca*.

8 Aunque los planes de intervención comparten los contenidos, los objetivos y las actividades varían en relación con las características particulares de cada obra.

que lo han descrito usando el lenguaje verbal únicamente, como Gubern (1972) y Barbieri (1993); y, en otros que, para hacerlo, han mezclado el lenguaje verbal con una buena dosis de arte, como Eisner (2002). Pensamos que dicha combinación nos permite un acercamiento un poco más amplio a este lenguaje.

b. Lectura intertextual de las novelas, *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo, con el fin de identificar en ellas intertextos que evoquen el cómic.

c. Interpretación de las novelas mencionadas, con base en los intertextos encontrados en ellas.

d. Diseño de estrategias que enriquezcan la lectura de obras literarias, apoyadas en la identificación y vinculación de los intertextos artísticos que de ellas emergen.

e. Aplicación de las estrategias diseñadas para la lectura de obras literarias, en tres espacios académicos de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío.

Este recorrido nos ha proporcionado un conjunto de resultados que consideramos importantes en tanto potenciaron, en los futuros docentes, las destrezas lectoras vinculadas al objeto que nos propusimos abordar. Sin embargo, somos conscientes de que el hecho intertextual es inagotable y, por tanto, más que decir una última palabra, intentamos provocar el intertexto de nuestros lectores, invitarlos a enriquecer este proyecto y a construir, de manera conjunta, nuevos caminos que faciliten la entrada de la literatura a las aulas de clase.

Referentes teóricos

Adoptamos el concepto de didáctica de la lengua y la literatura desde la perspectiva de las *didácticas específicas*, también llamadas *didácticas de las*

disciplinas, que abordan problemas particulares de cada área. En este sentido, podríamos definir la didáctica de la lengua como la disciplina de intervención, cuyo objeto de estudio son los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna (Camps, 2004). De ahí que consideremos el aula como eje central para la investigación científica en esta disciplina, puesto que en este escenario tienen origen los problemas específicos en torno al uso de los lenguajes; allí se pueden analizar desde las particularidades del contexto, para luego aplicar proyectos mejoradores que, una vez evaluados, hacen posibles nuevos aprendizajes, que al ser contemplados de nuevo empujan un nuevo ciclo de identificación-intervención-conclusión-identificación (Álvarez, 2005).

A la luz de este concepto de didáctica de la lengua y la literatura, podemos determinar la importancia y la relación que tienen los procesos cognitivos, psicológicos, sociales, culturales, etc., implicados en el proceso de *lectura*, entendido desde el *enfoque interactivo* (Smith, 1990; Culler, 1978; Solé, 1992); además de evidenciar el vínculo que dicho enfoque sostiene con teorías literarias como la *estética de la recepción* (Iser, 1987; Eco, 2004, 1981, 1990; Riffaterre, 1989) o la *intertextualidad* (Kristeva, 1978; Genette, 1989; Riffaterre, 1989), de donde parte el concepto *intertexto lector*, fundamental para la didáctica de la literatura. De esta base teórica parten investigaciones adelantadas por Mendoza Fillola (1994, 1998a, 1998b, 2000, 2001, 2004), Díaz Armas (2003), Echazarreta Soler (2003), Guerrero Ruiz (2003), Pujals Pérez (2003) y Teresa Colomer (1998); de ellas bebe el presente proyecto, el afán de posibilitar acercamientos significativos hacia la didáctica de la literatura. Veamos, por ejemplo, lo que al respecto expresa Mendoza Fillola:

El concepto de Intertexto Lector no es exclusivo del ámbito didáctico; surge de las precisiones de los estudios literarios de base receptiva. Los estudios de didáctica específica de la literatura combinan los avances de los ámbitos

científicos de la filología con las orientaciones de las teorías del aprendizaje, de modo que sus investigaciones y aportaciones constituyen el intento de aunar el avance científico de las ciencias de la educación y de los estudios lingüísticos y literarios con las necesidades de formación detectadas en las aulas (2001, p.33).

Entendemos así la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina viva y dinámica que, en su intento por incidir socialmente en la identificación, análisis y transformación de condiciones intrínsecas a la enseñanza y el aprendizaje propias de su especificidad, se encuentra comprometida con los múltiples factores y contextos que intervienen en dichos procesos, lo cual derriba cualquier posibilidad de asociarla con la elaboración sistemática de métodos prescriptivos de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, aportan de modo significativo a nuestro trabajo aquellas investigaciones que, resultado de intervenciones en el aula, han dado lugar a un mayor acercamiento al hecho intertextual como elemento central en el proceso de lectura (De Amo y Sarmiento, 2008; Mendoza Fillola, 1994, 1998a, 2000, 2001, 2004, 2008; Ramos Sabaté, 2008), a la luz de los referentes teóricos antes declarados.

De otro lado y sin desconocer el valor de las aportaciones de Zabala a la definición del concepto de *intertextualidad* y su diferencia con el propuesto por Kristeva (1978), nos acogemos a la apreciación de Culler, quien afirma al respecto que:

La intertextualidad es tanto el nombre para referirse a la relación de una obra con determinados textos previos, como la afirmación de que leer una obra es ubicarla en un espacio discursivo en el que se relaciona con varios códigos formados por un diálogo entre texto y lectura (1978, p.114).

En cuanto al lenguaje de cómic, cabe mencionar que, aunque con mucha frecuencia se le vincula con manifestaciones artísticas remotas, desde

pinturas parietales hasta las aucas o aleluyas que se valían tanto de la imagen como del lenguaje verbal, Román Gubern (1972) afirma que solo aparece en el momento en que el texto⁹ se integra de manera orgánica a la secuencia de imágenes. Además de ello, sostiene que una de las características específicas del cómic es su difusión masiva, nacida y vehiculada gracias al periodismo. Este aspecto es determinante en la configuración del lenguaje del cómic, pues de él dependen factores, no solo de difusión, sino también de otro orden como el espacio en que debe aparecer y su administración estética. Según Gubern

Es importante establecer de forma clara y tajante que, aun siendo síntesis y perfeccionamiento de procedimientos narrativos anteriores, figurativos o figurativo-literarios [...] los cómics adquieren al nacer una entidad y autonomía estética peculiar gracias al vehículo periodístico, lo que les diferencia cualitativamente de sus antecedentes históricos [...]. (p.15)¹⁰

Entre los intentos por definir el lenguaje del cómic valoramos de manera significativa el aporte de Danielle Barbieri (1993), por cuanto desarrolla un amplio marco que permite al lector reconocer los diversos lenguajes que, de alguna manera, se relacionan con el cómic.¹¹ En *Los lenguajes del cómic*, el autor evidencia, con otros términos, el carácter intertextual de las artes y de allí parte para llegar, desde los compartidos con otros lenguajes, a aquellos rasgos que solo pertenecen al cómic.¹² No obstante, en virtud de nuestro propósito, resultó más funcional abordar directamente el cómic y no llegar a él. Por esa razón, optamos por definirlo,

9 Nos referiremos con este término al lenguaje verbal escrito.

10 Con respecto al origen periodístico del cómic, es Gubern quien desarrolla con mayor amplitud el tema. Ni Barbieri (1993) ni Eisner (2002) hacen referencia a él, aunque ambos coinciden con Gubern en los antecedentes artísticos de este lenguaje.

11 Barbieri señala cuatro tipos de relaciones: inclusión, generación, convergencia y adecuación.

12 Esta obra de Barbieri se constituye en un análisis interesante no solo del cómic, sino de los múltiples lenguajes que con él se relacionan.

desde Gubern, como una “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (Gubern, 1972, p.107).

Dicha estructura narrativa a la que llamamos cómic, como cualquiera otra estructura, puede dividirse en unidades significativas. Para ello Gubern distingue tres categorías: macrounidades significativas, unidades significativas y microunidades significativas. Las primeras hacen referencia al objeto estético en su totalidad; en otras palabras, al género discursivo al que pertenece, como página de cómics, tira, novela gráfica, etc. Asimismo, se relacionan con esta categoría el estilo propio del artista, los colores que usa y sus grafismos. Las unidades significativas son las viñetas o pictogramas y las microunidades significativas son todos los elementos que componen y se integran en la viñeta como el decorado y los personajes, las adjetivaciones y las convenciones específicas del cómic como el globo, las metáforas visuales, las onomatopeyas y las figuras cinéticas.

La lectura en la propuesta de Mendoza Fillola

La posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector.
F. Smith, 1990.

Adoptado por Mendoza Fillola (2008, p.7) como uno de los pilares teóricos para abordar la didáctica de la literatura, el enfoque de procesamiento interactivo de la información

[...] describe el acto lector de una forma no lineal, los procesos ascendentes y descendentes se dan de una forma coordinadamente interrelacionada y simultánea. Es decir, la recepción lectora sigue un activo proceso que recorre varias fases: de re-construcción o de recreación del significado literal o del significado implícito del texto; de relación entre los estímulos

textuales con las fuentes de su conocimiento y experiencias previas (Solé, 1987, pp.33-37); de matización y mediatización a través de las aportaciones de diversos tipos de conocimiento del lector; y, finalmente, de síntesis de las aportaciones que configuran la comprensión y la interpretación (Mendoza, 1998a, p.53).

Así pues, se podría decir que cada lector cuenta con un bagaje cognitivo, compuesto de aspectos culturales, sociales y afectivos, entre otros, que posibilita en mayor o menor medida la reactualización del texto que lee. A propósito de ello, Mendoza afirma:

La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que alude de manera implícita o explícita en el texto (1998a, p.49).

En síntesis, tanto texto como lector aportan las claves necesarias para la interpretación, ya que “leer implica una mutua *influencia interactiva* entre el texto y el lector, y la lectura es un *diálogo interactivo* entre texto y lector”¹³ (Mendoza, 1998a, p.57). Justamente, el reto para este proyecto investigativo fue despertar la conciencia de los futuros docentes en torno a las exigencias de este diálogo interactivo desde las posibilidades intertextuales de las tres novelas. A continuación, las claves más importantes para propiciar dicha *conversación lectora*.

PROPUESTA DIDÁCTICA

¹³ Énfasis agregado.

El plan de intervención para cada una de las novelas tiene origen, como lo habíamos mencionado, en una lectura hermenéutica de las mismas. A partir de allí, y apoyados en los supuestos de Mendoza Fillola sobre la *teoría de la recepción*, la *teoría de la intertextualidad* y el *enfoque de procesamiento interactivo de lectura*, diseñamos un conjunto de estrategias¹⁴ que fortaleciera el tratamiento didáctico de las obras literarias. Dichas estrategias se tuvieron en cuenta para la construcción de las tres secuencias didácticas¹⁵ que, si bien comparten los contenidos, cuentan con una serie de propósitos y actividades que varían dependiendo de la novela cuya lectura orientan. Así entonces, tanto los propósitos como las actividades de cada secuencia obedecen a dos aspectos: primero, a las pautas dadas por la novela misma acerca de cómo leerla en el aula, qué recursos explotar de ella, qué conocimientos previos exige de los estudiantes-lectores, etc. Y, segundo, a las estrategias diseñadas en función del tratamiento didáctico de las obras literarias. Veamos, a continuación, en qué consisten las estrategias y cuáles son las generalidades que se derivan de su aplicación.

Estrategias¹⁶

- a. Activación / Aproximación al *intertexto lector*
- b. Fragmentación / Nominalización de la obra
- c. Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del *intertexto lector*

14 Nos interesa resaltar que para nuestro plan de intervención el término "estrategia" es mucho más amplio que el de "secuencia didáctica" y obviamente que el de "actividad" o "técnica". Asumimos desde investigaciones anteriores características más universales para una estrategia: "ser *procesual*, orientada hacia una meta u objetivo; *controlable*; *deliberada* y *dependiente* de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; *educable* y *flexible* para hacer más eficaz el aprendizaje" (Camargo, Uribe y Caro, 2008, p.163).

15 La descripción de estas tres secuencias (una para cada novela) queda subsumida en la propuesta didáctica que proponemos a continuación, pues nos hemos ocupado de subrayar los resultados de la intervención en virtud de 1) los propósitos que orientan la intervención en sentido amplio y 2) los resultados derivados de aplicar las estrategias.

16 Tras el desarrollo de los planes de intervención resultó evidente que las estrategias no obedecen a un orden rígido ni lineal. Lo anterior, en virtud de la plasticidad de los procesos cognitivos y de la diversidad en los procesos de aprendizaje.

- d. Identificación de la importancia de los intertextos del cómic en la totalidad de la obra
- e. Traducción de la escritura en prosa al cómic

*Activación / Aproximación al intertexto lector*¹⁷

Esta estrategia se encuentra orientada a la activación, en el *intertexto lector* de los estudiantes, de aquellos referentes que la lectura hermenéutica de las novelas nos ha señalado como importantes. Con ello, se sientan las bases de la lectura y se garantiza una conexión básica que favorezca la recepción. En el mismo sentido, nos permite conocer, con miras a su potenciación, los alcances del *intertexto lector* de los estudiantes, sus posibilidades.¹⁸

Esta estrategia es tan importante para el lector como para el docente. El primero, al activar su *intertexto lector*, se encuentra habilitado para interactuar, aunque sea de manera básica, con la obra. Y el segundo, desde su percepción del intertexto de los estudiantes, puede guiar las actividades de pre-lectura y lectura, en un primer momento, con miras a afianzar el diálogo del estudiante con la obra, pero, más allá de eso, con la certeza de que las nuevas experiencias, literarias o no, se integran al *intertexto lector*, lo que da lugar a un fortalecimiento de la competencia literaria.

17 Estrategias de este corte se mueven por conceptos clave como *lectura*, *competencia literaria*, *intertextualidad* e *intertexto lector*, definidos por Mendoza Fillola en *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura* (1994), en *Tú Lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura* (1998a), vueltos a definir en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (1998b) y retomados en *Literatura infantil y su didáctica* (1999).

18 El concepto de *intertexto lector*, base para esta y otras estrategias, fue definido por Riffaterre (1989) como la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido. Sobre las variaciones de este concepto, el autor enuncia, además de la anterior, la propuesta por Iser (1987) y Otten (1987), para quienes el *texto del lector* se relacionaría con lo que entendemos por *competencia literaria*. Esta caracterización de *texto del lector* es diferente de la propuesta de Mendoza que, apoyada en Iser y Otten, sugiere el *intertexto lector* como uno de los componentes de la *competencia literaria*, que interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que una obra concreta es capaz de suscitar en el lector.

De manera general, la socialización de los intertextos identificados durante la lectura y su sistematización posterior generó un panorama de diálogo que trascendió los límites literarios. Aunque nuestro interés particular estaba centrado en los intertextos que aludían al lenguaje del cómic, la presencia en las obras de otros tipos de intertextos proporcionó, además de ampliar las fronteras del *intertexto lector*, mayores recursos en el análisis global de las novelas.

Fragmentación / Nominalización de la obra

El propósito de esta estrategia es identificar, en la totalidad de la novela, unidades menores que permitan un desplazamiento de lo particular a lo general y viceversa. Esto viene acompañado de un ejercicio de nominalización que favorezca tanto el recuento de la obra como su semejanza con los cómics. El ejercicio consiste en ponerle título a capítulos o apartados que, por el estilo de redacción de la obra, no lo llevan.¹⁹ La estrategia se ve apoyada, de manera afortunada en las tres novelas, por una fragmentación de orden notacional sugerida en ellas. Gracias a tal factor, este ejercicio no presentó mayor inconveniente. No obstante, recomendamos prestar mayor atención al aplicarla en obras que no sugieran, en su dimensión notacional, algún tipo de fragmentación.

Al cabo de la experiencia con esta estrategia, podríamos decir que tanto la capitulación como la nominalización inciden de manera significativa en la apropiación de la obra por parte de los lectores. El juego de nombrar les permite, por un momento, participar de la creación, del deleite estético. Asimismo les exige revisar con cuidado la pertinencia de su propuesta, el carácter de sus títulos y las posibilidades que dichos títulos pueden ofrecer más adelante en un recuento global de la obra.

Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído

¹⁹ Cabe anotar que la nominalización es un procedimiento discursivo más cercano a otras tipologías como la expositiva o la descriptiva (Álvarez, 2005).

/ Enriquecimiento del intertexto lector

Tiene origen en la importancia del trabajo colectivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asumimos así que volver de manera oral sobre lo leído, reconstruir el contenido y comentar la forma de las obras literarias permite al grupo conocer las múltiples lecturas que de ellas se hacen. Este ejercicio de construcción colectiva favorece, además, la evaluación de las interpretaciones y exige su adaptación a los referentes que las obras proponen. De este modo, en los conversatorios los estudiantes no solo tienen la posibilidad de comentar lo que leen, su posición personal, sino también de enriquecerse con los comentarios de sus compañeros, de evaluar y de ser evaluados por ellos.

A lo largo del proceso de intervención, pudimos ver cómo esta estrategia potencia las demás. El enriquecimiento del *intertexto lector* de los estudiantes se debió en gran medida a la socialización de los intertextos identificados por cada uno. Del mismo modo, el significado de los títulos y su valor referencial en la novela se vio inmerso en un proceso de coevaluación continua que llevaba a sus autores no solo a exponer sus propuestas, sino a defenderlas en el marco de la obra; lo mismo ocurrió con la construcción de guiones e historietas. De manera transversal a cada uno de estos ejercicios subyacía un compromiso con la obra que, en la medida en que avanzaba la lectura y se desarrollaban nuevas actividades, se hacía más intenso. Por otra parte, los conversatorios sobre las obras generaron un ambiente propicio para abordar la propuesta de una lógica conjuntiva común a las tres novelas, tal como lo explicaremos más adelante.

Identificación de la importancia de los intertextos del cómic en la totalidad de la obra

Su objetivo es analizar el porqué del lenguaje del cómic en las novelas que conforman el corpus. En otras palabras, nos interesa identificar qué tan importante es, para la recepción de las obras,

reconocer los intertextos de este lenguaje y comprenderlos en el marco de las mismas. Con la respuesta a estas preguntas —asumimos— se justifica la necesidad de un acercamiento profundo a los lenguajes artísticos evocados por las obras literarias.

Esta estrategia tiene un valor significativo en el proceso de lectura por cuanto invita a la elaboración de conjeturas acerca del porqué de un intertexto particular en la obra, lo cual implica una posición personal valiosa en el momento de la interpretación. En este caso, la presencia del cómic se vio justificada de manera diferente en cada una de las novelas. Este análisis intertextual resulta importante, además, porque da la entrada a un nuevo objeto estético de estudio: el lenguaje artístico evocado por las tres novelas, que a su vez entra a formar parte del *intertexto lector*.

Traducción de la escritura en prosa al cómic

Su finalidad es que los estudiantes conjuguen los conocimientos adquiridos sobre este lenguaje con los referentes que, en relación con él, proponen las obras escogidas. Se trata de un ejercicio en el que las interpretaciones personales cumplen un papel protagónico. De allí que esta estrategia se proponga al final del plan de intervención, momento en el cual los estudiantes cuentan con las herramientas suficientes para evaluar su lectura de la obra y trascenderla con un acto de creación.

La estrategia de pasar de un lenguaje a otro viene soportada en varios procesos asociados con la recepción de la obra literaria. En un primer momento el estudiante necesita conocer con profundidad aquello que va a traducir; solo de ese modo puede elaborar una síntesis adecuada que no altere los referentes dados por la obra base. En el mismo sentido, deberá reconocer en dicha obra aquellos rasgos del cómic que permiten su traducción, lo cual exige un conocimiento básico de ese lenguaje, en términos de las macrounidades y microunidades significativas que expusimos antes en los referentes teóricos. Estos aspectos sumados a

los elementos estéticos identificados, tanto en la obra literaria como en el cómic, hacen posible la construcción de una nueva creación estética que refleje una interpretación particular de la obra.

Es importante señalar que durante la aplicación de esta estrategia los estudiantes contaron con la posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas o ayuda extra para elaborar los dibujos. Esto, ante el convencimiento de que los conocimientos sobre el lenguaje del cómic se hacen evidentes y necesarios en la elaboración del guion, mientras la fase de dibujo responde más a habilidades artísticas que no constituyen el fin de esta investigación. No obstante, al llegar a esta etapa del proceso, todos los estudiantes optaron por hacer sus propios cómics.

RESULTADOS

A partir de las estrategias que expusimos antes, desglosamos, a continuación, algunos análisis de la experiencia en el aula.

Activación / Aproximación al intertexto lector

En *La ley del amor*, la activación del intertexto personal estuvo relacionada de modo directo con el lenguaje del cómic; nos interesaba saber qué tanto conocían los estudiantes este lenguaje, qué tan competentes eran en la lectura de historietas. En *Perros de paja*, la activación se orientó hacia el vínculo que con la infancia tienen los superhéroes, lo que representan estos personajes en el universo simbólico de los niños. Y en *El leopardo al sol*, nuestro reto en la activación del *intertexto lector* consistió en aproximar a los estudiantes a la lectura de cómics de superhéroes y a la construcción simbólica y elíptica de estos personajes, de tal suerte que, más adelante, pudieran identificar la relación que estos tenían con los personajes centrales de la novela. En otras palabras, nuestra tarea consistió en resaltar los vínculos que tienen con el cómic las obras escogidas. Como diría Mendoza Fillola, en “poner de relieve conexiones culturales

implícitas o explícitas en toda producción textual (mayormente las literarias, aunque no exclusivamente en ellas)" (1998a, p.71).

La aplicación de esta estrategia nos lleva a concluir, en primer lugar, que las experiencias afectivas y vivenciales potencian en gran medida el compromiso y la motivación hacia la lectura literaria. La importancia que los estudiantes otorgan a este tipo de informaciones, que hacen parte de su *intertexto lector*, supera la que confieren a otros componentes del mismo y genera espacios propicios para la identificación con las obras. De lo anterior se deriva el valor que, en la puesta en marcha de esta investigación, tuvo la relación afectiva de los estudiantes con el mundo de los superhéroes. En este sentido, sugerimos que, en la aproximación al *intertexto lector*, los docentes intenten un mayor acercamiento a este tipo de informaciones y, a partir de allí, evidencien la relación que tienen con diversos aspectos intertextuales de la obra.

Por otro lado, la aproximación al *intertexto lector* brinda la posibilidad de trascender las creencias que se tienen frente a determinados asuntos, originadas en saberes previos alrededor de aspectos superestructurales, estilísticos y retóricos de otros géneros discursivos. De modo singular, en esta investigación todos los estudiantes tenían un conocimiento básico sobre el lenguaje del cómic, pero muchos de ellos, aunque manifestaban saber qué era un cómic, manejaban conceptos ambiguos y estaban convencidos de que este lenguaje solo funcionaba como un entretenimiento que poco o nada tenía de arte y de literatura. La revisión cuidadosa de las creencias o apreciaciones que los estudiantes tienen sobre los temas que se van a abordar en el aula promueve, desde el replanteamiento, la confirmación o el descarte, la construcción de bases sólidas, aunque en ocasiones sencillas, sobre las cuales cimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fragmentación / Nominalización de la obra

En *La ley del amor* se destacó el paso de la narración en prosa a la narración en cómic. En *Perros de paja*, dicho fenómeno se hizo explícito a través del cambio de narradores que permitía identificar a uno de ellos (*Memín*) contando la película *Straw Dogs*; o al Profe leyendo cómics de *Kalimán* o al joven enamorado hablando de su amor platónico, Amalia. En *El leopardo al sol* resultó muy afortunada la recurrente fragmentación de la novela que sugería cierta semejanza con las entregas periódicas de los cómics.

Como se puede apreciar, en nuestro corpus se evidenció la presencia de pautas de orden notacional que sugerían la fragmentación de las novelas.²⁰ Esta situación favoreció la nominalización de unidades menores dentro de ellas. En relación con ello, podemos concluir que el carácter estético y creador subyacente al acto de nominalizar intensifica la relación, afectiva y racional del lector con la obra. Las ventajas de la nominalización más señaladas por los estudiantes fueron las posibilidades creadoras que confiere sus bondades mnemotécnicas al momento de volver sobre lo leído y la posibilidad de establecer relaciones entre el todo y las partes. A partir principalmente de esta última cualidad, se establecieron paralelos interesantes entre el cómic y las novelas. Este hallazgo nos recuerda la voz de Mendoza Fillola cuando afirma que

las cuestiones referidas a la activación del *intertexto lector* y a la percepción de rasgos intertextuales pone de relieve diversos tipos de conexiones culturales que, con su presencia implícita o explícita en el discurso, nutren la creación literaria y la hacen manifestación cultural a través de aspectos compartidos tanto en la forma [...] como en el contenido (2001, p.52).

20 Este aspecto podría dar lugar a nuevas investigaciones que se ocupen de corroborar la presencia de dichas pautas en un corpus más amplio y, de allí, proponer nuevas posibilidades didácticas para abordar el fenómeno.

En vista de que en múltiples oportunidades los títulos puestos por los estudiantes coincidieron con fases del proceso lector y con aproximaciones del lector a los narradores, creemos que los alcances de esta estrategia en el proceso de recepción estética pueden ser estudiados con mayor detenimiento en futuras investigaciones. De manera particular, en *La ley del amor* se destacaron los títulos como *abstract* para cada capítulo; en *Perros de paja* predominaron los títulos que constituían expectativas de lectura, sobre todo en relación con los narradores; y en *El leopardo al sol*, mientras unos estudiantes titularon los capítulos como unidades completas de sentido, otros optaron por nominalizarlos a partir de la relación entre el capítulo y la totalidad de la obra.

Conversatorio sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del intertexto lector

Tal como lo mencionamos antes, esta estrategia giró en torno al *comentario de textos* como recurso de intercambio comunicativo que despertaba el trabajo sobre *zonas de desarrollo próximo* y que propiciaba nuevas instancias de análisis vinculadas al propósito central de este proyecto. Ya en *La ley del amor*, la estrategia favoreció, principalmente, la lectura de los cómics; podríamos asegurar que la interpretación de estos intertextos se vio enriquecida de manera gradual, en la medida en que los estudiantes adquirían, a través de los mismos conversatorios, más herramientas para aproximarse a este lenguaje. En *Perros de paja*, la identificación con los personajes se hacía mayor en tanto los estudiantes compartían, de manera íntima, sus experiencias infantiles con los superhéroes; asimismo, estos espacios influyeron en el incremento de la confianza de los estudiantes más reacios a hablar. En *El leopardo al sol*, esta estrategia condujo, de manera constante, a la explicación de paralelos entre escenas de la novela y posibles viñetas, lo cual redundó en un mayor acercamiento a la novela y al lenguaje del cómic en ella implícito.

Si bien hemos señalado que las estrategias tendieron a presentarse de manera simultánea y que su organización no es lineal ni rígida, el Conversatorio

sobre la obra / Recuento de lo leído / Enriquecimiento del *intertexto lector* es la base transversal que soporta y alimenta las demás estrategias. En los espacios generados a partir de estas actividades se hizo evidente el carácter interdisciplinario y politemático de la literatura, manifiesto a partir del fenómeno intertextual.

Destacamos, entre los alcances de esta estrategia, la concienciación de los estudiantes acerca del valor de la lectura intertextual en la apreciación estética del hecho literario y en el enriquecimiento del *intertexto lector*, lo cual conduce al fortalecimiento de la competencia literaria y a la posibilidad de aproximarse, a través de la literatura, a las múltiples manifestaciones de la cultura, entre las que se encuentra el cómic. No en vano, Mendoza Fillola declara que “la vinculación de la literatura con las artes sugiere una interesante forma de interdisciplinariedad” (2000, p.19). Pensamos que este factor es determinante en la formación de los estudiantes como lectores y como docentes.

Por otra parte, los conversatorios trascendieron el campo estético y se insertaron con frecuencia en el territorio de la valoración o la apreciación. De este desplazamiento hacemos hincapié en la ruta que algunas discusiones trazaron hacia el carácter ético y dialógico de las obras literarias. Así entonces, presentamos esta estrategia como un espacio que, como sugieren los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, permite dimensionar los alcances éticos, políticos y sociales del lenguaje.

Identificación de la importancia de los intertextos del cómic en la totalidad de la obra

La presencia del lenguaje del cómic en el *intertexto lector* de todos los estudiantes dio lugar a una lectura particular de las novelas y, con ello, a la construcción de interpretaciones auténticas, enmarcadas en los referentes de las obras. Señalamos, entre otros efectos, la identificación con los personajes, su asociación con superhéroes de las historietas, la relación entre la fragmentación

sugerida por las novelas y las historietas diseñadas para editar y leer por entregas, las descripciones detalladas y, en casos hiperbólicas, de espacios y lugares que, a manera de delineado, sugieren imágenes mentales concretas y aprendidas en los cómics de superhéroes.

Al respecto, Umberto Eco (2004) relaciona el personaje mitológico de los cómics con un *arquetipo*, esto es: una imagen adherible a la mente del lector que puede ser reconocida por él con la misma facilidad con que reconoce un emblema. O, de manera más precisa, encontramos la familiaridad con los cómics en Gubern, quien afirma que “los personajes de los cómics [...] son personajes elípticos, en la medida en que el sistema signifiante que los representa parte de una simplificación y reducción de la realidad humana, omitiendo muchos rasgos accesorios” (1972, p.134).

Este acercamiento particular a las obras no solo propició un contacto más intenso con el hecho literario a través del cómic; el efecto también se dio en sentido contrario. Bien dice Mendoza Fillola que “lo literario y lo plástico se complementan en la trayectoria ininterrumpida de reelaboraciones artísticas” (2001, p.136). Consideramos que esta experiencia favorece a nuestros estudiantes como lectores, no solo de literatura, también de cómics y de manera más general de imágenes. Esperamos y creemos que, en virtud de sus constantes manifestaciones acerca del carácter estético y dinámico que introdujo el lenguaje del cómic a las obras literarias trabajadas, este resultado redunde en beneficio de sus futuras prácticas docentes.

Traducción de la escritura en prosa al cómic

En *La ley del amor*, los estudiantes elaboraron cómics que narraban, así como los de Miguelanxo Prado presentes en la obra, las vidas pasadas de algunos personajes de la novela. En *Perros de paja*, todos los cómics giraron en torno al capítulo de *Kalimán* narrado por el Profe. Y en *El leopardo al sol*, la construcción de cómics se orientó

hacia la representación de episodios vividos por los personajes.

La puesta en marcha de esta estrategia nos ofreció pruebas para afirmar que las posibilidades expresivas del lenguaje del cómic trascienden las capacidades para dibujar de manera profesional. Entre los recursos que favorecieron la construcción de los cómics, se encontraron el conocimiento de dicho lenguaje y de sus componentes (las viñetas, las metáforas visuales y las onomatopeyas); la lectura reflexiva y crítica de temáticas y autores diversos; la identificación y justificación de su presencia en las novelas que conforman el corpus; el comentario permanente y la socialización de puntos de vista sobre los cómics leídos y sobre la presencia de dicho lenguaje en las obras trabajadas, a la luz de las propuestas de Gubern (1972), Barbieri (1993) y Eisner (2002), que abordamos antes.

En el mismo sentido, cabe resaltar el carácter afectivo que comporta el hecho de dibujar que, junto con las actividades ya mencionadas, catapultó las posibilidades estéticas y creativas de los estudiantes, aún de aquellos que al inicio del proyecto manifestaron no saber o querer dibujar. Con respecto a lo anterior, valoramos como prioritaria la ejecución de procesos de aula, en los diferentes grados de escolaridad, que promuevan la creación artística.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego de haber puesto en escena esta propuesta de intervención de aula, en torno a las profusas relaciones intertextuales que pueden suscitar las novelas leídas, nos parece pertinente, con miras a la construcción de un corpus más amplio, la identificación de nuevas obras literarias que evoquen el lenguaje del cómic en los tres niveles de densidad propuestos hasta este momento. Contamos con un gran punto a favor en esta empresa: la importancia que en cualquier acto de lectura tiene quien lee. Un lector que hace parte de la cultura, inmerso en ella. Un lector que siempre tendrá algo que decir. Un lector que, a pesar de lo que muchos piensen,

ha leído muchos textos en formatos diversos. Un lector impregnado de la experiencia del cómic y de sus vecinos cercanos en el mundo de la televisión y las nuevas tecnologías. Un lector capaz de identificar relaciones intertextuales. Un lector activo e inquieto. Un lector que, con las bases necesarias, siempre necesitará algo para leer.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo se deriva del proyecto de investigación "El lenguaje del cómic en las novelas *La ley del amor* de Laura Esquivel, *Perros de paja* de Rigoberto Gil y *El leopardo al sol* de Laura Restrepo. Propuesta didáctica, desde una lectura intertextual, dirigida a maestros en formación", evaluado con mención meritoria como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, 2012.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic* (Trad. Juan Carlos Gentile). Barcelona: Paidós.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2008). Estrategias para la comprensión y producción de textos académicos. *Revista de Investigaciones, Universidad del Quindío*, 18, 160-171.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista: el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura* (Trad. Carlos Manzano). Barcelona: Anagrama.
- De Amo, J. M. y Sarmiento, M. D. (2008). El mito en la educación literaria. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (105-117). Barcelona: Horsori.
- Díaz, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil. En P. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (61-97). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Echazarreta, C. (2003). Hipertexto y narración no lineal: un espacio compartido por la literatura y el cine. En P. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (123-146). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (Trad. Ricardo Pochtar). Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1990). *La definición del arte* (Trad. Ricardo Pochtar). Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados* (Trad. Andrés Boglar). Barcelona: De Bolsillo.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo* (3ª ed., Trad. Enrique S. Abulí). Barcelona: Norma.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Morata.
- Esquivel, L. (1995). *La ley del amor*. México: Grijalbo.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (Trad. Celia Fernández). Madrid: Taurus.
- Gil, R. (2007). *Perros de paja* (2ª ed.). Manizales: Hoyos Editores.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias con hipotexto plástico. En P. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (181-223). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético* (Trad. J. Gimbernat). Madrid: Taurus.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica* (Trad. José Martín Arancibia). Madrid: Fundamentos.

- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid: La muralla.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Universidad de Santiago de Compostela.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pujals, G. (2003). *Shelock Holmes y El perro de los Baskerville* como pretexto para la formación del intertexto lector. En Pedro C. Cerillo y A. Mendoza (Coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (225-264). La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ramos, J. (2008). El registro de la lectura: Una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (159-168). Barcelona: Horsori.
- Restrepo, L. (1993). *El leopardo al sol*. Bogotá: Planeta.
- Riffaterre, M. (1989). Criterios para el análisis de estilo. En R. Wartning (Ed). *Estética de la Recepción* (Trad. Ricardo Sánchez) (89-108). Visor: Madrid.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura* (2ª ed., Trad. Jaime Collyer). Madrid: Visor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

