



Revista de Literatura Hispanoamericana

No. 59, Julio-Diciembre, 2009: 9 - 24

ISSN 0252-9017 ~ Dep. legal pp 197102ZU50

La lectura literaria: breve panorama de los enfoques cognitivos sobre *la respuesta literaria* desde una perspectiva empírica

Daniel Israel

Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, Argentina

E-mail: adrianfliguer@yahoo.com.ar

Resumen

El presente estudio ofrece algunas consideraciones sobre cómo es el papel que desempeña un lector de textos literarios. Fundamentalmente, en cómo se activa la respuesta literaria, desde su perspectiva cognitiva, en el lector durante el proceso de lectura. A través de un estudio empírico se muestra cómo los lectores ofrecen respuestas coherentes o no durante el proceso de lectura, dependiendo del tipo de relación que desarrollen con el texto.

Palabras clave: Cognitivo, empírico, competencia, emoción, lector.

Recibido: 19-10-09 • Aceptado: 20-11-09

Literary Reading: brief overview of cognitive approaches on literary response from an empirical perspective

Abstract

This study offers some thoughts on how the role of a reader of literary texts. Fundamentally, how literary response is activated, since cognitive perspective on them during the reading process. Through an empirical study demonstrates how to provide meaningful answers readers or not during the reading process, depending on the type of relationship they develop with the text.

Keywords: Cognitive, empirical, competition, emotion, reader.

1. Introducción: la problemática de la lectura literaria

1.1. Para comenzar quisiera convocar dos imágenes sobre el lector de textos literarios. Se trata de dos opiniones, muy polarizadas entre sí, que parecen condensar las posiciones que sobre la lectura literaria existen en el imaginario occidental contemporáneo. La primera de ellas es la imagen estética que expresa Harold Bloom en *El canon occidental*. Recordemos brevemente el contexto de aparición de esta justamente célebre obra crítica: *El canon occidental* aparece, en 1994, como respuesta a lo que Bloom denomina “La Escuela del Resentimiento” (*id est*, las tendencias multiculturales y deconstructivas vi-

gentes en la academia norteamericana), a quien el autor le reprocha una excesiva politización que pone en peligro la propia identidad de los estudios literarios. Bloom reivindica airadamente - el tono polémico de la obra es evidente- la necesidad de retornar al canon tradicional en los estudios literarios y la obligación de abandonar los enfoques socio-políticos que, en su opinión, los han tergiversado. Propone en cambio un retorno a los valores estéticos de la obra literaria y una *desideologización de la tarea del lector literario*, específicamente del crítico. En efecto, el problema para Bloom reside en la confusión que llevó a la identificación de la estética con un asunto social. Entre los efectos de esa concepción figura la creencia,

errónea a juicio de Bloom, de que la lectura literaria podía convertirse en un pilar de la educación democrática o de la mejora social. Para Bloom la lectura literaria es un arte y como tal “siempre fue y será un fenómeno elitista”. Por su lado, el valor estético tiene un carácter individual, no puede ser enseñado ni transmitido a “aquellos que son incapaces de captar sus sensaciones y percepciones”¹. En este punto se inserta la encendida defensa del canon tradicional que realiza Bloom: la esfera de lo estético compete sólo a los lectores y escritores individuales.

El canon, una vez lo consideremos como la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito, y nos olvidemos de él como lista de libros exigidos para un estudio determinado, será idéntico a un Arte de la Memoria literario, sin nada que ver con un sentido religioso del canon. Necesitamos enseñar más selectivamente, buscar a aquellos pocos que poseen la capacidad de convertirse en lectores y escritores muy individuales. A los demás, a aquellos que se someten a un

currículum politizado, podemos abandonarlos a su suerte².

El canon se presenta, en la concepción conservadora de Bloom, como un arte de la memoria que regula la interacción lector individual-escritor individual. Pero el arte de la lectura literaria es una *competencia* basada en principio en la competencia lingüística y en la que pueden reconocerse varios niveles o grados, además de variadas subcompetencias (Aguar e Silva, 1980; García Berrio, 1994; Albaladejo, 1996, 1998-1999).³ Pero para Bloom, ni siquiera los críticos literarios, orientados en su gran mayoría a buscar una *utilidad* de la literatura *fuera* de la literatura, pueden alcanzarla si se empeñan en darle un *valor* a la literatura que no sea el estético: la lectura literaria, postula el autor, es un fenómeno de base estética que permite el acceso a los grandes problemas *cognitivos* que entrañan como desafío las obras del canon occidental, entendido como arte de la memoria⁴.

Desde una perspectiva absolutamente opuesta, Hans Magnus Enzensberger (1995), en un ensayo publica-

1 *Ibidem*, pp. 26 y 27

2 *Ibidem*, p. 27

3 Para la vinculación entre competencia lingüística, competencia literaria y competencia retórica, véanse T. Albaladejo, 1996, pp. 226-229 y T. Albaladejo, 9-10, 1998-1999, pp. 5-20.

4 H. Bloom, op. cit., p. 27.

do en la década de los 80 afirmaba que la lectura es un acto anárquico y reivindicaba la absoluta libertad del lector contra el autoritarismo de la tradición crítica que representa el canon. Según el autor alemán:

El lector tiene siempre razón y nadie le puede arrebatar la libertad de hacer de un texto el uso que quiera. Forma parte de esa libertad hojear el libro por cualquier parte, saltarse pasajes completos, leer las frases al revés, alterarlas, reelaborarlas, continuar entrelazándolas y mejorándolas con todas las posibles asociaciones, recavar del texto conclusiones que el texto ignora, enfadarse y alegrarse con él, olvidarlo, plagiarlo, y en un momento dado, tirar el libro en cualquier rincón .

La polarización de estas dos imágenes del lector de literatura, que adquiere infinitos matices en la práctica actual, obliga a plantear brevemente la configuración de la lectura literaria como *objeto* de sondeo científico y elaborar una postura en torno al problema de la *respuesta literaria*.

1.2. Para decirlo de manera sencilla, la lectura literaria, como objeto de investigación de la teoría literaria, emergió fuertemente con la cri-

sis de las poéticas formalistas centradas en el concepto clave, procedente de la OPOIAZ, de la *literariedad*. Se realiza entonces una transición que lleva desde las perspectivas formalistas, *textocéntricas*, ligadas a una poética y a una lingüística textual (Albaladejo y Chico Rico, 1994) a dos paradigmas en los que se privilegia la figura del lector: la Escuela de Constanza (Jauss y la estética de la recepción; Iser y la fenomenología de la lectura) y el *Reader-Response criticism* norteamericano (Fish, Hirsch y Holland)⁵.

Hablamos de *transición*, sin embargo, porque la problemática de la lectura como objeto de sondeo surge precisamente *dentro* de un tipo de paradigma textocéntrico que deja su remanente en la imagen del lector que plantea este tipo de acercamientos. Tanto Jauss como Iser, los dos representantes más conspicuos de los movimientos de la estética de la recepción y la fenomenología de la lectura, comparten, a pesar de sus diferencias, una misma base epistemológica, que consiste en “la explicación de las formas de recepción como *función de las formas del texto*.” (Pozuelo Yvancos, 1988).

5 Véase para una caracterización en contrapunto de ambas tendencias las entradas correspondientes en I. Makaryk (ed.), *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory; Approaches, Scholars, Terms*. Toronto, University of Toronto Press, 1993, pp. 14-18 y 170-174.

La resolución del problema de la lectura en las ópticas textocéntricas deja sin embargo un espinoso tema sin resolver: ¿de qué manera se produce en la práctica la interacción entre el “lector implícito” y el lector empírico e histórico? ¿Se puede afirmar con toda seguridad que este se pliega necesariamente a las instrucciones del texto? Y si no lo hace ¿cómo dar cuenta de las transgresiones realizadas por el lector empírico? ¿Constituyen estas transgresiones *modos de leer* no regidos por la normatividad del texto, y, por ende, sostenidas en última instancia, como quería Stanley Fish (1999), por *comunidades interpretativas* legitimadas socialmente?

Indudablemente, lo que se plantea aquí es una pregunta de corte epistemológico cuya respuesta queda supeditado a la necesidad de constituir la lectura empírica como objeto de investigación. En ese sentido trabajan las teorías cognitivas que reseñamos a continuación.

2. Los enfoques cognitivos sobre la lectura literaria: el rol de las emociones

2.1. La teoría literaria no se ha preocupado, hasta fechas muy recientes, de los procesos que pautan la lectura de un texto literario por parte de lectores concretos. Justamente, en la década de los 90, surge una corriente que, adjuntando las bases teóricas de

la fenomenología de la lectura y de la *reader-response* a las teorías psicolingüísticas y cognitivas sobre el procesamiento textual se interrogan sobre los modos de leer específicamente literarios por parte de lectores determinados. Se trata de un recorrido teórico que, a partir de propuestas generales sobre la comprensión lectora, han desarrollado pautas que permiten señalar las *desviaciones* que el lector de textos literarios realiza respecto del proceso usualmente activado con otro tipo de textos. En esta línea, hay que ubicar los aportes de autores como Kneepkens y Zwaan, Oatley y Miall y Kuiken, cuya línea distintiva parece ser, por un lado, la consideración de que en la lectura literaria, además de un procesamiento cognitivo del texto se debe hablar del procesamiento emocional del mismo, y por ende de factores actitudinales y evaluativos que exceden el campo tradicionalmente acotado por la fenomenología de la lectura. En segundo lugar, una perspectiva metodológica común es la de considerar la investigación sobre la lectura literaria como una investigación *empírica*, realizada sobre la base de métodos experimentales.

El influyente artículo de Kneepkens y Zwaan establece la necesidad de incorporar a los marcos teóricos existentes sobre el procesamiento cognitivo de la lectura, un enfoque que tenga en cuenta la integración de los factores emocionales con

los cognitivos para abordar de forma específica la lectura de textos literarios. Los autores parten de una teoría evaluativa de las emociones (conocida en inglés bajo el rótulo de “appraisal theory”). Según esta teoría, las emociones, definidas socio-culturalmente, son mecanismos de asignación de significado a una cierta situación, y por ende, una forma de cognición. Para las teorías evaluativas, el procesamiento cognitivo de una situación determinada precede y determina la experiencia emocional, pero, también, la experiencia emocional dispara sus propias estructuras cognitivas para, de alguna manera, concentrar la atención en ciertos tipos de información que resultan congruentes con la experiencia emocional activada. De tal manera, la experiencia emocional determina qué información resulta relevante para la situación y qué tipos de conocimientos (esquemas) deben ser activados⁶. Kneepkens y Zwaan arguyen que en la lectura de textos literarios concurren procesos básicos que llevan al sujeto a construir una representación mental coherente del texto, pero también procesos relacionados con las emociones. La descripción de los procesos básicos,

en la línea psicolingüística, la toman del conocido trabajo de Kintsch y van Dijk (1978) y, por ende, distinguen cuatro niveles de representación (estructura superficial, texto base, modelo situacional y modelo pragmático). Pero el objetivo básico del estudio, como advertíamos, es extender este modelo para dar cabida al procesamiento emocional. Por ende, los autores señalan dos funciones atribuibles a las emociones en el procesamiento general del texto: su rol selectivo y su capacidad de reemplazar a los procesos cognitivos.

La primera función es una consecuencia directa del uso de la teoría evaluativa de las emociones. El rol selectivo de las emociones obliga al sujeto a solapar la acción de ciertos procesos cognitivos al llevar su atención a ciertos tipos de información congruentes con el estado emocional activado. De tal manera, el sujeto orienta su atención a determinados focos, a expensas de los objetivos de lectura determinados originalmente. Los autores señalan, al respecto, la correlación entre tipos de atención, interés y actitudes ante la lectura: “la atención puede ser otorgada conscientemente y subjetivamente con mucho esfuerzo o inconscientemen-

6 Para las teorías evaluativas de la emoción resulta una buena introducción el artículo de A. Ortony y T. J. Turner, “What’s basic about basic emotions”, en *Psychological Review*, 97, 1990, pp. 315-331.

te y de manera automatizada” según la influencia de las emociones experimentadas y el rol de los intereses del lector⁷. Un corolario importante de esta función es la necesidad de considerar que la lectura de textos literarios involucra tipos de atención diferenciados cualitativamente (hipótesis que los autores demuestran por vía experimental).

La segunda función es una consecuencia y ampliación de la primera: las emociones suplantán a los procesos cognitivos cuando estos fallan a la hora de crear representaciones mentales coherentes del texto y de la situación descrita por el texto. De tal manera, la impresión emocional dirige la atención de los lectores y los ayuda a decidir cuál es la información relevante. Esta función se observa especialmente en el caso en que el texto ofrezca alta ambigüedad, alta abstracción y pocas claves textuales y contextuales (como por ejemplo, en la poesía de vanguardia o en el arranque de novelas como *El Señor Presidente* de Miguel Angel Asturias). En tal caso, ante la imposibilidad de construir el contenido

proposicional del texto, los lectores generan, a partir de la impresión emocional, un esquema provisorio que permite sostener el trabajo de lectura hasta tanto el tema del texto se clarifique.

Pero el aporte más importante de Kneepkens y Zwaan se relaciona con el marco teórico que elaboran para compatibilizar el modelo de procesamiento textual de van Dijk y Kintsch con el procesamiento emocional. Para ello, los autores comienzan por diferenciar dos clases de emociones: las emociones derivadas de los eventos del mundo de ficción (“fiction emotions” o directamente *emociones F*) y las emociones derivadas del artefacto textual (“artefact-emotions” o directamente, *emociones-A*). Aunque ambas se encuentran interrelacionadas⁸, su diferenciación permitiría establecer una taxonomía útil para dar cuenta de la influencia de las emociones en la representación mental que los lectores realizan del texto literario.

De tal manera, Kneepkens y Zwaan establecen una correlación entre las emociones-F y las emocio-

7 E.W. Kneepkens and R. Zwaan, *cit.*, p.129, nuestra traducción.

8 Los autores proponen el siguiente ejemplo: “cuando los lectores experimentan miedo como consecuencia de los sucesos relatados en el mundo de ficción (F-emoción), pueden convertir esa experiencia en admiración por la habilidad del autor al crear suspenso (A-emoción) (Kneepkens y Zwaan,, *cit.* p. 130, nuestra traducción). Las emociones-A pueden disminuir el efecto diegético (la experiencia de estar en el mundo ficcional) y, consecuentemente, desempeñan un rol importante al controlar las emociones-F.

nes-A con los cuatro niveles de representación de un texto propuestos por el modelo de 1983 de van Dijk y Kintsch.

En el primer nivel de representación, el de la *estructura superficial* (es decir, la representación que se obtiene de la manera en que el texto *expresa* lo que dice y que, por lógica, se mantiene más cercana a las características léxicas, gramaticales, estilísticas y retóricas del texto leído), el lector activa emociones del tipo A. Dichas emociones son incitadas directamente por el material verbal, es decir, por lo que tradicionalmente se conoce como la *forma* del texto: el estilo, la métrica, las evaluaciones discursivas y las desviaciones sintácticas y semánticas. El extrañamiento ante la aparición de formas no convencionales y la consecuente ruptura de esquemas suscitan la emergencia de emociones-A, es decir, de emociones que se predicen respecto del texto como artefacto. La elaboración más detallada de la estructura superficial de un texto parece ser más frecuente en los casos en que se lee a ese texto desde una intención literaria y resulta plausible asumir, como hacen los autores, que las emociones-A frecuentes en este nivel (tales como “disfrute del estilo, de la métrica”, etc.) colaboran en la precisión y mejor representación de la estructura superficial.

En el segundo nivel, el del *texto base* (que es una representación, en formato proposicional, del contenido semántico del texto) se produce una bifurcación en el procesamiento. Por un lado, se realiza la construcción del contenido proposicional, es decir, el texto base propiamente dicho. Pero hay, en terminología de van Dijk y Kintsch, eventos y situaciones que, sin ser integradas al texto base, son especialmente atendidas (y por ello mejor recordadas) debido a la intervención de factores como el interés o la sorpresa. Investigaciones citadas por los autores del artículo que reseñamos obligan a pensar que esta bifurcación entre la información estructuralmente relevante y la que resulta interesante pero no central está orientada por el procesamiento emocional.

El tercer nivel de representación, el del *modelo de situación*, resulta de gran interés para la propuesta. El modelo de situación consiste en una representación de la situación denotada por el texto que incluye todas las *inferencias* que el lector realiza mientras lee el texto, inferencias que remiten a una estructura de la experiencia propia del sujeto lector. Kneepkens y Zwaan arguyen que las emociones-F se representan en este nivel puesto que “se relacionan con los contenidos de la historia y, más específicamente, con los protagonistas y el curso de los acontecimientos

narrados por el texto”⁹. Aunque no está claro, empíricamente hablando, de qué manera inciden las emociones-F en el procesamiento del texto, los autores asumen que estas cumplen un rol en la construcción del modelo de situación. Y lo hace de dos maneras posibles: seleccionando información que resulta importante para el lector y usando su conocimiento emocional representado en la memoria semántica para, mediante la inferencia, construir un modelo de situación coherente. Estas dos funciones llevan a los autores a distinguir dos subtipos de emociones-F. La investigación diferencia entonces entre emociones-F alterocéntricas, bautizadas como “emociones-F(a)” para hablar de aquellas que son inducidas por la acción representada y las características de los personajes de la historia. La segunda clase, la de las emociones-F egocéntricas -“emociones-F(e)”- consiste en aquellos esquemas emocionales activados por los lectores para dar significado al texto e integrar el modelo de situación a sus propios esquemas experienciales. De todas maneras, aclaran los autores, el hecho de que un lector experimente emociones-F depende de su voluntad para verse inmerso en el mundo narrado

y para involucrarse con él (lo que se denomina usualmente “empatía”).

Finalmente, el cuarto nivel de representación, el *modelo pragmático*, representa el contexto comunicativo y contiene información sobre la situación específica en la que el texto es procesado, así como información sobre los objetivos y estrategias del autor. En este nivel se ubican las emociones-A que el lector ha desarrollado a lo largo de su experiencia con la literatura. Así, por ejemplo, las expectativas que un lector experimentado puede sentir ante determinado género o la predisposición de estos mismos lectores a considerar elementos inusuales del texto como procedimientos intencionales del autor sirven como indicador del grado de maestría alcanzada en la lectura literaria.

2.2. Una revisión interesante de la propuesta de Kneepkens y Zwaan es la que se lleva a cabo en Miall y Kuiken (2001). Partiendo de la propuesta de los autores citados, Miall y Kuiken proponen una reclasificación de las emociones suscitadas durante la lectura de textos literarios. Se trata de una propuesta que considera cuatro niveles posibles de descripción: el primer nivel incluye emociones como el *suspense* o la *diversión*, que no cumplen función al-

9 Kneepkens y Zwaan, *cit.* p. 132, nuestra traducción.

guna, o participan en escasa medida, en el procesamiento textual, sino que más bien son el *resultado* o la respuesta de la interpretación que se va realizando. Así, por ejemplo, sentir suspenso colabora para mantener el acto de lectura pero no cumple un rol esencial en la comprensión del texto. A estas emociones se las clasifica como *evaluativas* y se consideran como una reacción al texto, considerado como un todo.

Más importantes para el procesamiento textual son las *emociones narrativas*, tales como *la empatía* hacia un personaje, que son suscitadas por aspectos específicos de una secuencia textual. Esta categoría se corresponde con las emociones-F de Kneepkens y Zwaan. A la revisión de Miall y Kuiken le parece útil mantener la propuesta de diferenciar entre las emociones narrativas alterocéntricas y egocéntricas puesto que permiten describir con precisión la lectura de textos literarios como un proceso de simulación basado en la mimesis que el texto de alguna manera prescribe y articula. El tercer tipo de emociones que los autores distinguen son las *emociones estéticas*, similares a las emociones-A de Kneepkens y Zwaan, que aparecen como respuesta a las condiciones formales del texto. Pero el máximo interés descansa sobre las *emociones auto-estructurantes*, que son las emociones que reorganizan tanto

la comprensión del lector acerca de los hechos de su mundo como la conciencia de sí mismo que posee el lector. Este tipo de emoción es el característico, según los autores, de la respuesta literaria.

2.3. De todas maneras, el interés de esta teoría no descansa tanto en las variadas taxonomías que hemos esbozado sino en la relación entre las emociones, cualquiera sea su tipo, y el proceso de lectura de un texto literario. Al respecto, la contribución más sobresaliente es la de Oatley (1992, 1994), quien parte de una reinterpretación del concepto aristotélico de *mimesis*. Oatley reinterpreta dicho concepto clave no como una *representación* del mundo propia del quehacer poético sino en términos de *simulación*. A partir de este concepto, es posible sobreextender el significado habitual concedido tradicionalmente al concepto aristotélico para que sirva como apoyo teórico en la indagación del acto de leer literatura desde una perspectiva cognitiva. Así, el acto de lectura aparece como un proceso en el que, a partir de ciertas instrucciones mediadas por el texto, un autor logra la consecución de una imagen mental del mundo representado en el texto. Pero para que dicho proceso tenga lugar, es necesaria la intervención activa, cognitivamente hablando, del lector. Dicha intervención comienza cuando, movido por

la emoción de la *empatía*, el lector atraviesa la membrana del mundo narrativo (como cuando Alicia se adentra en el mundo del espejo) y adopta como suyas las metas que un personaje se propone en la acción de una obra. El concepto de *meta* resulta central para Oatley puesto que se relaciona con su conceptualización de la emoción, que presenta también una clara impronta aristotélica. Con justicia, este autor remite a Aristóteles como el precursor de la teoría que sostiene la existencia de una evaluación cognitiva en el origen de la experiencia emocional y que proclama la correlación entre emoción y comportamiento. Anteriormente, Johnson-Laird y Oatley (1987) habían defendido que la evaluación cognitiva que está en el principio de la experiencia emocional produce un acceso al “modelo de *self*”, lo que permite afectar nuestras intenciones y, consecuentemente, el comportamiento.

En la simulación que resulta de la lectura, el lector utiliza sus propios esquemas procedimentales para conectar acciones de manera exitosa, guiado de forma cercana por la trama narrativa, que, de este modo cumple con una función cognitiva. Esto provoca que el lector experimente emociones,

que, sin embargo, pueden o no coincidir con las emociones que experimenta el personaje: a pesar de que el plan de acción es simulado, las emociones pertenecen al lector.

3. Un estudio de casos

Desde estas bases teóricas, y siguiendo de cerca los protocolos de investigación habituales en psicología cognitiva de la lectura y en los estudios sobre recepción, condujimos una investigación para sondear cómo leen realmente un grupo de estudiantes del primer año del profesorado de Letras de varios institutos de formación docente argentinos (nivel superior no universitario). El diseño del trabajo de investigación partió de una premisa necesaria: escapar de las redes conceptuales de las teorías sobre lectura y sobre la lectura literaria que obligan no tanto a verificar cuál es el modo de leer de un lector real sino a proponer cómo *debería ser*, hallando en el texto la clave de la normatividad del acto de lectura sin constatar lo que empíricamente ocurre en casos particulares. Presentamos a continuación, y a modo de ilustración de lo expuesto, algunos ejemplos de lecturas empíricas realizados por los sujetos entrevistados¹⁰.

10 Por supuesto, no se trata de un reporte de la investigación ni de la discusión de sus resultados, sino de una mera ilustración de los procesos que hemos referido más arriba.

Durante la entrevista, presentamos a los sujetos seleccionados un breve cuento del autor mexicano Juan José Arreola. El cuento, de carácter realista, se titula *El discípulo*.¹¹ En él, un aspirante a pintor, en la Florencia del Renacimiento, narra la desilusión que lo asalta al descubrir que su maestro (Leonardo da Vinci, nunca nombrado en el cuento, quien prefiere a otro de sus discípulos, Andrés Salaino), lo incita a abandonar el arte de la pintura. Según el maestro, la obra del narrador se ve demasiado dominada por un ideal de belleza estética que considera contraproducente para plasmar con acierto la realidad que lo rodea. El narrador, desalentado, confirma que, a pesar de que no pueda ser pintor, él seguirá advirtiendo la belleza del mundo como espectador, y los párrafos finales del texto así lo testimonian. El texto deja en suspenso, es decir, en manos del lector, cuál de las ópticas encontradas (la del narrador o la del maestro) es la que se considera cierta. El cuento puede leerse también como una parábola del arte de la escritura, desde el punto de vista del lector (representado por el narrador) y desde el punto de vista del creador (la pareja conformada por el maestro y Andrés Salaino).

La tarea inicial que solicitamos a los entrevistados fue la de leer el texto en voz alta y relatar sus impresiones personales durante una primera lectura. Al final de la lectura, se le pedía hacer un breve comentario oral sobre lo que acababa de leer.

La evidencia que encontramos, al entrevistar a los sujetos, permiten adelantar las siguientes hipótesis. En primer lugar, el acto de lectura de este texto literario permite visualizar la confrontación, en la mente de los lectores empíricos, de dos normatividades: la que procede del texto y la derivada de la estructura de creencias de los sujetos entrevistados. Sólo en aquellos casos, poco frecuentes en la muestra seleccionada, en que los sujetos “entraron” en el texto, es decir, iniciaron el proceso de simulación acordado por el cuento y empatizaron con el punto de vista del narrador (o incluso, aunque menos frecuente, con el del maestro), la confrontación se decide a favor de la normativa del texto, aún cuando las conclusiones a las que arriba el lector no sean inferencias válidas según la lógica que sustenta al texto. Se trata, en este caso, de lectores con un cierto nivel de competencia, más elevado que la media, que siguieron la trama del cuento como un conjunto de instrucciones

11 J.J. Arreola, *Confabulario personal*. Madrid, Bruguera, pp. 26-27.

para unificar las acciones del relato, activando, para ello, esquemas personales relativamente apropiados al texto en cuestión. La lectora que identificamos con la inicial **B** entra en esta categoría. Obsérvese su comentario sobre la trama del texto y el efecto emocional que le produjo:

B: Porque es todo una cadena, un montón de hechos que van desencadenando su angustia [la del narrador] y todo lo que él admira se relaciona con lo que está pasando, con lo que en realidad él está sintiendo, esa sensación de que alguien le dice que debe destruir todo lo que él estima. Esa sensación de destrucción se me contagia, me puso triste.

Resulta interesante corroborar la relación entre la función cognitiva de la trama, que la lectora pudo reconstruir apropiadamente, y la aparición de emociones narrativas alterocéntricas (la *angustia* del narrador)¹² que colaboran precisamente en el trabajo de articulación de las secuencias del texto. Además, la *tristeza*, en este caso una emoción *estética* según la terminología de Miall y Kuiken, se constituye en la respuesta literaria de la lectora, que reconoce el *contagio* que le produce el proceso de simulación eficazmente conducido durante la lectura.

Más frecuente, sin embargo, resultó la negativa, por parte de los jóvenes lectores, a enfrentar la propia estructura de creencias con la que propone el texto. Una estrategia repetida consistió en defender, de manera autoritaria, los propios puntos de vista, aún cuando existía evidencia textual que los rebatía. El comentario de la lectora (que identificamos con la inicial **G**) ante la frase del maestro al narrador es buena prueba de ello:

G (leyendo): “tú sigues creyendo en la belleza. Muy caro lo pagarás”. ¡Uy! parece contradictorio porque justamente la belleza *debería estar unida* a la verdad y al bien y es raro que alguien deba pagar por eso, por creer en la belleza, sino que debería ser algo bueno.

Por supuesto, se trata de una estructura ideológica ausente en el texto, que la lectora defenderá a ultranza, constituyéndose de esa manera en el eje de su interpretación y obligándola a “olvidar” todos los datos que contradecían su postura y a no realizar el proceso de simulación exigido por el texto. En este caso, y congruentemente con la teoría, la aparición de emociones evaluativas es la dominante, dado que estas no cumplen una función en el

12 Importa marcar aquí que la emoción /angustia/ no aparece lexicalizada en el cuento, por lo que ha sido inferida por la lectora.

procesamiento del texto y resultan respuestas que parcializan y sesgan la información obtenida. Frecuentemente, en la muestra relevada, aparecen casos en que esta confrontación entre las propias estructuras de creencias y la que aporta el texto ni siquiera se realiza: el lector acude a fuentes de su propia experiencia para connotar el significado del texto, desoyendo todas sus claves y apartándose radicalmente de la normatividad textual. Es el caso en que el texto se convierte en *pretexto* para la (re)formulación de experiencias personales. Nuestra hipótesis, en este caso, es congruente con el marco teórico que hemos señalado: al no poder componer correctamente la macroestructura del texto, el lector acude a información propia para, de alguna manera, dar coherencia a su acto de lectura, aún apartándose o desviándose totalmente de lo expresado en el texto.

En este caso, también la activación de esquemas inapropiados sobre literatura que el lector pueda aportar obstaculiza y finalmente justifica la composición de una coherencia en la lectura que no es la indicada por el texto, una verdadera *misreading*. Es el caso del lector **J**, que cifra de esta manera su desconcierto ante la imposibilidad de otorgarle coherencia al texto:

J: Es un cuento fantástico[...]porque está entre la realidad y la fantasía, por la incertidumbre que me crea.[El cuento] es totalmente incoherente. [...]no sé si es la palabra incoherente, pero[...] por eso veo características de un cuento fantástico, por eso de ir creando incertidumbre, el tema, esa vacilación que existe en este tipo de cuentos. Eso, ese dejo de incoherencia, no le encuentro un, no le encuentro el tema, aparte el tema es ese... Crear eso en el lector, [...]de todas maneras voy a rescatar que no me gusta lo que estoy leyendo. Porque no, no me gusta, me gusta más todo lo realista, lo que yo puedo leer, entenderlo, explicarlo, que no genera tanto volver atrás, y esa incoherencia no, no, no me gusta. Porque al final me deja una sensación de nada.

La incapacidad para experimentar una emoción diferente de la inicial *incertidumbre*, respuesta evaluativa típica de un momento inicial de la lectura, revela también la negación, por parte del sujeto, a sumergirse en la lógica del relato. De ahí que la estrategia para fundamentar su respuesta negativa al texto sea una herramienta cognitiva inapropiada, en este caso, la adjudicación del género fantástico al cuento realista (que sin embargo, el lector dice preferir). La ausencia de respuesta se justifica, paradójicamente, en argumentos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, inadecuadamente utilizados.

4. Conclusiones

La polaridad que planteábamos al comienzo de este artículo entre las dos imágenes del lector literario quizá sea una aporía que cueste resolver. Pero el aporte que los estudios empíricos sobre el procesamiento del texto literario pueden brindar a la teoría literaria, y por su intermedio, a disciplinas instrumentales

como la didáctica de la lectura literaria, sugieren un camino a seguir. En la medida en que se logre complementar la necesaria especulación teórica sobre el fenómeno literario con observaciones empíricas de la lectura literaria, el camino para la formación de nuevos y mejores lectores podrá quizá dejar de ser esa zona de nadie en la que se ha transformado en las últimas décadas.

Bibliografía

- AGUIAR E SILVA, M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*, Madrid, Gredos, 1980.
- ALBALADEJO, T. (1996). «A propósito del receptor en el arte de lenguaje: de retórica a literatura», en: *Salina. Revista de Lletres*, 10, 1996, pp. 226-229.
- ALBALADEJO, T. (1998). “La poliacroasis como componente de la comunicación retórica”, en: *Tropelias, Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 9-10, 1998-1999, pp.5-20.
- ALBALADEJO, T. y CHICO RICO, F. (1994). “La Teoría de la Crítica Lingüística y Formal”, en: P. Aullón de Haro (ed.) *Teoría de la crítica literaria*. Madrid, Trotta, pp. 175-293.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama, pp.25-51.
- GARCÍA BERRIO, A. (1994). *Teoría de la Literatura (La construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra, 2ª ed. revisada y ampliada, pp. 92-93.
- ENZENSBERGER, H. M. (1998). “Una modesta proposta per difendere la gioventù dalle opere di poesia”, cit por Armando Petrucci, “Leer por leer: un porvenir para la lectura”. En: Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus. pp. 546-547.
- FISH, S. 1999. “Is there a text in this class? En: H. Aram Vesser (ed.). *The Stanley Fish Reader*, Oxford, Blackwell, pp.38-54.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978). “Toward a model of text comprehension and production”, en *Psychological Review*, 85, 5, 1978, 363-394. Su reformulación se encuentra en T. van Dijk and W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press, 1983
- KNEEPKENS, E. W. y ZWAAN, R. (1994). “Emotions and literary text comprehension”, en: *Poetics*, 23, 1994, pp. 125-138.

- MIALL, D. y KUIKEN, D. (2001). "Shifting perspectives: Readers' feelings and literary response.", en: W. van Peer and S. Chatman (eds.), *New Perspectives on Narrative Perspective* (pp. 289-301). New York, SUNY Press, 2001, pp. 289-301.
- OATLEY, K. (1992). *Best laid schemes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OATLEY, K. (1994). "A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative", en: *Poetics*, 23, pp. 53-74.
- OATLEY, K y JOHNSON-LAIRD, P. (1987). "Towards a cognitive theory of emotion. En: *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 29-50.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988, p.114.