

EL DISCURSO CONSTRUCTIVISTA RESPECTO A LA RECEPCIÓN LITERARIA: CONCEPTOS, CRÍTICAS Y CONSECUENCIAS

Isabella LEIBRANDT

Universidad de Navarra

Ileibrandt@unav.es

Resumen: El siguiente artículo recapacita los principales conceptos constructivistas, sus críticas y aportaciones para fundamentar un adecuado modelo de procedimientos didácticos para la lectura de textos ficcionales.

Abstract: This article reviews the main constructivistic concepts, their critiques, and their contribution in grounding an adequate model of instructional procedures in reading fictional texts.

Palabras clave: Constructivismo. Recepción literaria. Construcción del significado, conocimiento, realidad.

Key Words: Constructivism. Literary reception. Construction of meaning, knowledge, reality.

1. INTRODUCCIÓN

El constructivismo es actualmente un marco clave no sólo para las teorías de aprendizaje sino que constituye asimismo un giro paradigmático respecto al proceso de la lectura considerada un acto con-creativo que lleva a la construcción de significados. Esta perspectiva de orientación constructivista en la recepción literaria, y por tanto para la interpretación del texto en su significado más amplio, ha llevado a numerosos autores a considerar el constructivismo como un cambio de paradigma, en cuanto a los procedimientos didácticos en la lectura, queriendo distanciarse del análisis del texto cómo único modo de apropiarse del significado. La vinculación

del constructivismo con la literatura ha revelado además que son posibles nuevas relaciones con otros campos científicos como la psicología cognitiva demostrando que pueden contribuir con sus logros científicos a aclarar los problemas específicos del área.

Sin duda, la lectura de textos literarios es una de las actividades constructivas más complejas que se realiza al mismo tiempo en diferentes niveles de captación y percepción. En este sentido, el constructivismo considera la lectura un acto constituyente para el lector considerándole el principal actor en la atribución del significado. Durante esta actividad mental un lector activo debe ejecutar funciones tan importantes como percibir una estructura coherente y reconstruir los procesos mentales ajenos para que la lectura realmente sea un intercambio y un análisis crítico del pensamiento del autor (Fritz/Suess, 1986: 13-15).

En este sentido, la posición constructivista confronta a los científicos con la diferenciación problemática de la inmanencia y del relativismo del observador. Reich (2002) citando a Goodman concretiza que la pérdida del 'único' mundo lleva también a la pérdida de la 'única verdadera' versión del mundo. Hoy en día nos tenemos que acostumbrar a que existen diferentes 'versiones verdaderas' de mundos. Al respecto, Schmidt (1994: 5) argumenta que en las discusiones de las teorías constructivistas es importante constatar un frecuente malentendido insinuado por el empleo coloquial del concepto 'construcción' que expresa más bien acciones planeadas e intencionadas. Los constructivistas en cambio, utilizan este término para referirse a los procesos que llevan al desarrollo de unas proyecciones de la realidad, pero de ningún modo arbitrariamente sino según las circunstancias biológicas, cognitivas y sociales a las cuales están sujetos los individuos socializados en su entorno social y natural. Así, alega Reich que independientemente de las construcciones de mundos que observamos y descubrimos, construimos en ellos diferentes pero a la vez también posibles y verdaderas soluciones. Y siguiendo a Putnam, concluye que todo modo de expresión puede ser formalizado y todas estas formalizaciones representan un discurso legítimo, pero ninguna puede reclamar el derecho de ser como si fuese un objeto independiente a la experiencia. No hay una única verdadera descripción de la realidad.

Dado que la lectura es también un modo de epistemología una de las principales preocupaciones de los teóricos literarios es: ¿Qué asegura la autoridad de una lectura? Obviamente, la naturaleza del lenguaje literario es siempre ambivalente implicando una posibilidad de una lectura falsa, pero una obra literaria no se desvela ni inequívocadamente por el lado del objetivismo fenomenológico ni por el otro lado como constructo del sujeto lector. Partiendo de los fundamentos constructivistas quiero examinar a continuación los principales conceptos, las críticas y las consecuencias para los procedimientos didácticos imprescindibles en la enseñanza de la literatura.

2. LOS FUNDAMENTOS CONSTRUCTIVISTAS

Sin poder entrar en todos los detalles ofreceré seguidamente una idea general de las principales tendencias del constructivismo. Sin duda, el término ‘constructivismo’ aplicado a una corriente filosófica puede desconcertar a primera vista, ya que también se utiliza para un estilo artístico de los años 20 en la Unión Soviética. Así Watzlawik, se pronuncia a favor del término ‘investigación de la realidad’ (*Wirklichkeitsforschung*)¹. Aduce además Schmidt (1994: 4-19) que no es un edificio teórico uniforme desarrollado por un grupo homogéneo de investigadores. Más bien se trata de un discurso formado por múltiples voces de disciplinas muy variadas. ¿Cuáles son las preguntas nucleares a cuya iluminación contribuye el constructivismo? Una posible respuesta proporcionan los temas que encabezan el listado del discurso constructivista: observar y diferenciar, la autoorganización y autorreferencialidad, la autonomía y regulación, el entorno y el sistema.

La cuestión principal es, sin duda, el conocimiento: ¿cómo sabemos lo que creemos saber? Los constructivistas en las discusiones acerca de la teoría del conocimiento llegan unánimemente al resultado que es necesario reorientarse del qué al cómo dado que si vivimos en una realidad definida por nuestras actividades cognitivas y sociales es aconsejable partir de las operaciones y sus circunstancias en vez de los objetos o de la ‘naturaleza’. Generalmente el ‘qué’ es considerado el

¹ En Nehr Korn.

resultado de nuestras investigaciones de la realidad, la cual se supone puede ser encontrada. La otra cuestión, ‘cómo lo sabemos’ causa a los filósofos e investigadores más problemas dado que para su investigación la mente debería distanciarse de sí misma para observar el proceso del conocimiento ‘desde fuera’. La construcción de la realidad más bien nos ocurre en vez de que la percibamos conscientemente – por eso nos percatamos de la constructividad de nuestra realidad sólo cuando observamos cómo observamos, actuamos y comunicamos. Por tanto, el constructivismo puede ser calificado con razón una teoría de la observación del segundo orden.

El qué y el cómo no son independientes uno del otro y el pensamiento constructivista llega a la conclusión de que el humano pensador es el único responsable de su pensamiento, del conocimiento y de su actuación. Algo descubierto en realidad es considerado algo creado cuyo creador no es consciente del acto de la creación creyendo descubrir algo independiente a él. Uno de los rasgos principales del constructivismo es la suposición de que podemos conocer las operaciones con las cuales llegamos a construir nuestro mundo de vivencias (*Erlebniswelt*) y que la conciencia sobre estas operaciones nos puede ayudar en hacerlo de otra forma y quizás mejor. Este problema de cómo llegamos al conocimiento de la realidad y si este conocimiento es fiable y verdadero, de la relación entre el ser y la conciencia, de la posibilidad o más bien imposibilidad del conocimiento verdadero u objetivo ocupa a los pensadores de hoy en día, no menos que lo hizo en épocas pasadas, concentrándose en el sujeto y la poca claridad sobre la percepción subjetiva, centrando la actividad de los sentidos humanos en el primer plano. Habermas (1988: 174) explica el dilema de la siguiente manera:

La cuestión cómo es posible un conocimiento objetivo unos han contestado en un sentido objetivista y otros en uno relativista. Unos cuentan con una realidad independiente en la que nuestras interpretaciones convergen a fin de cuentas en un sentido de una En Neuhorn. teoría de la correspondencia de la verdad. Ellos dejan la idea razonable intacta que el mundo objetivo debería corresponder exactamente a una teoría verdadera y completa. Los relativistas en cambio se pronuncian a favor de una teoría de la socialización de la verdad y opinan que toda posible descripción sólo refleja una construcción de la realidad particular contenida gramaticalmente en la

correspondiente imagen lingüística del mundo. (...) Ambas posiciones se enfrentan a unas dificultades insuperables².

Existen, por tanto, dos concepciones opuestas de la percepción de la realidad: el realista metafísico es aquel quien insiste en que sólo podemos denominar algo como ‘realidad’ cuando aquello corresponde a una realidad absolutamente independiente y objetiva. Si contestamos a la pregunta, ¿qué es el conocimiento?, con la respuesta “lo que veo debe ser una imagen/reproducción de la realidad”, según la teoría del conocimiento constructivista, en cambio, surge un dilema inevitable e irresoluble. Si el conocimiento fuese una imagen del mundo como es, entonces necesitaríamos un criterio que nos permitiese valorar si nuestra imagen es verdadera o falsa. Así, Luhmann citado por Schmidt (1994: 8) formula la tesis generalizadora que no existe una realidad ontológica objetiva independiente del sistema sino tantas realidades como sistemas que están en condición de observar. Insiste en cambio que no hay duda sobre la existencia de un mundo exterior al cual sólo podemos acceder cognitivamente.

Quizás uno de los puntos cruciales que separan estas dos concepciones se debe a que el constructivismo pertenece más bien a la psicología y no tanto a la filosofía. La teoría del conocimiento en el sentido constructivista se basa en la investigación de la forma y del modo cómo opera el intelecto, cómo construye estructuras reguladas y duraderas. Pero el hecho de la negación de un mundo objetivo existente que podamos conocer lo hace sospechoso para sus críticos. En este sentido algunos constructivistas se proclaman a favor de una posición teórica del conocimiento radical ya que parten de la tesis fundamental que el conocimiento es un proceso de construcción en el cual el correlato del conocimiento, la realidad, es el producto de este proceso, por tanto, una construcción. Sus principales representantes, sin embargo, no son filósofos en sentido estricto sino pertenecen a otros campos científicos. Así, von Glaserfeld es psicólogo lingüístico, Maturana biólogo quien junto con Varela desarrolló una teoría del sistema de la cognición según el cual la cognición, el proceso del conocimiento, se basa en la autopoiesis de los sistemas vivientes. Considera esta caracterización necesaria y suficiente para expresar con ello que los sistemas se recrean como productos de sus propias operaciones. Asimismo Förster contribuyó con la cibernética de segundo orden al

² Traducción de la autora.

constructivismo con investigaciones sobre los sistemas autorreferenciales y para explicar la retroactividad de ciertas operaciones a sí mismas: aprender a aprender, comprender a comprender, reconocer a reconocer entendidos como observaciones de las propias observaciones.

De esta presentación a grandes rasgos podemos deducir que los constructivistas no buscan tanto una explicación para el problema tradicional de la filosofía, la búsqueda de una realidad absoluta y objetiva, sino más bien entienden el problema del conocimiento como la búsqueda de adecuadas formas del comportamiento y pensamiento. En este sentido se puede entender el constructivismo como un posible modelo del conocimiento en los seres humanos pensadores siguiendo el principio que “la investigación de la realidad” se sostiene sobre la responsabilidad de la propia tolerancia y aquella respecto a las construcciones de otros. Quizás sea esa la principal idea que expresa la cita de Varela³:

If everybody would agree that their current reality is a reality, and that what we essentially share is our capacity for constructing a reality, then perhaps we could all agree on a meta-agreement for computing a reality that would mean survival and dignity for everyone on the planet, rather than each group being sold on a particular way of doing things.

En conexión con cuestiones de la comunicación literaria podemos afirmar que es precisamente la literatura que confronta al lector y a la sociedad tanto con ‘su’ realidad como con otras realidades. En este sentido, la literatura gana en importancia pedagógica si partimos del presupuesto que ya no es considerada como puro medio de expresión subjetiva sino que contribuye con una propia aportación a la reflexión sobre el mundo, la realidad y verdad. Si la función de la literatura es frecuentemente y popularmente entendida básicamente como a) una expresión y estímulo de experiencias subjetivas en las cuales se reproduce la imaginación del autor estimulando a su vez la del lector; y b) la literatura como una forma específica de representación de realidades ‘reales’ o fantásticas sirviendo así de modo especial para una reflexión crítica sobre la sociedad, desde el punto de vista constructivista se puede añadir que la literatura no se limita a su función expresiva sino que como medio forma parte en la construcción social de identidades.

³ Página web sobre Francisco J. Varela.

Es un punto de vista que aporta Landgraf (2000/2001) a la discusión:

Reflexionando sobre la literatura y la comunicación teórico literaria la sociedad moderna adquiere un acceso a sus estructuras significativas. La literatura le enseña comprender a comprender, reflexionar sobre la relación entre literatura y 'realidad' así como sobre la literatura y la sociedad. (...) El texto literario, ya que no es una representación de un mundo dado, a la vez observa no sólo el mundo, sino también la observación (la representación, diferenciación, comprensión, etc.) del mundo. La literatura confronta al lector a la vez con la observación de segundo orden. Con ello la comunicación literaria se desvela a la vez como un producto social histórico, pero también –en contraste con la comunicación no literaria – es provista de la capacidad especial para la reflexión sobre la situación social. De esta forma queda unida a través de la observación de las observaciones (otros discursos) a la sociedad exponiéndola a la vez ya que ella misma no observa el 'mundo' sino la observación (construcción) del mundo. En vez de una realidad la sociedad moderna conoce realidades específicas de sistemas. Este fenómeno moderno de una multiplicación y por tanto pérdida de una realidad de carácter unitario en el cual la comunicación literaria participa activamente con su representación de realidades disparatadas, la literatura a pesar de todo también las contrarresta de forma decisiva⁴.

Cuanto más nos adentramos en los campos de la comunicación y del discurso más complejos se vuelven. Es importante constatar que en el discurso constructivista el lenguaje no es sólo un sistema semiótico sino que es considerado un instrumento social sancionador de la coordinación del comportamiento (Schmidt, 1994: 13). El lenguaje, fruto de una adquisición en un largo proceso de socialización, regula el comportamiento denominando las diferenciaciones y mediando intersubjetivamente. Tomando en consideración no sólo la percepción semántica sino la posterior comprensión, para los constructivistas la comunicación verbal no puede considerarse una mera recepción de la información. El lenguaje es extremadamente ambiguo y la comprensión es, por tanto, un proceso de la disolución de la ambigüedad o bien una activa organización de un orden. Por ejemplo, la ironía es necesariamente un acto constructivista ya que depende de la activa asignación de significado por un oyente o lector. Como observamos, debido a que estos procesos generativos son individuales los resultados de la comprensión pueden variar a pesar de determinadas intenciones por parte del emisor. Pero, como hace constar Jonassen (1991: 234-36), estos procesos individuales no significan que para los interlocutores sea imposible construir esencialmente la misma comprensión sobre un objeto o un

⁴ Traducción de la autora.

evento debido a la negociación social de significados a través de la construcción colaborativa del conocimiento. Asimismo, las siguientes palabras del escritor alemán Andreas Steinhöfel (2004: 466) remiten provocadoramente a la cuestión de si hay un significado propio en la obra o no:

Lo que el autor (o pintor, músico, escultor, director de cine, resumiendo, todos los artistas creadores) me quiere decir, personalmente desde siempre me importaba un comino. Mucho más importante es lo que un texto, un cuadro, una secuencia de notas o imágenes, hacen conmigo. Esto puede, en el caso dado, encontrarse muy lejos de la intención del artista... si éste tenía alguna otra que la de ganarse su vida o expresarse por su propia voluntad; quien entonces por pura casualidad es elegido para dar una voz a personas quienes sienten de forma parecida a él, pero no encuentran una expresión válida para ello⁵.

Sin duda, esta manifestación a favor de lo puramente subjetivo y emocional apoya la suposición de un constructivismo radical que toma en consideración sólo la actividad constructiva del individuo quien percibe un texto como estímulo para su construcción individual negando un significado inherente del texto. En este sentido sostiene Iser (1989: 4):

If it were really true (...) that the meaning is concealed within a text itself, one cannot help wondering why texts should play hide-and-seek with their interpreters; and even more puzzling, why the meaning, once it has been found, should then change again, even though the letters, words, and sentences of the text remain the same.

Así, Arnold y Detering (1996: 134) llaman la atención sobre el aspecto del significado que forma parte de la discusión teórica representando opiniones de la teoría constructivista literaria. Deseo mencionarlos, ya que, a pesar de que estoy de acuerdo en los procedimientos principales constructivistas como la participación activa y recepción productiva como vía hacia la apropiación más personal del significado de un texto literario, en otros en cambio, contradicen la concepción de la unidad entre autor, texto y lector. En este sentido, los dos autores destacan los principales postulados de la teoría literaria constructivista:

El constructivismo ve el texto como un estímulo o impulso. Éste desencadena una actividad interpretativa en el sujeto quien activando todos sus sistemas afectivo-cognitivos produce un resultado autónomo y autorreferencial cuya

⁵ Traducción de la autora.

intersubjetividad es garantizada solamente a través de los paralelismos biológicos y sociales. Lo que descubre, por tanto, la teoría literaria constructivista son en primer lugar las características de los observadores y no de los objetos, de los textos. Está interesada en los procesos cognitivos a través de los cuales los lectores construyen un mundo significativo. Leer e interpretar no se consideran verdaderamente actos de ‘recepción’ (*Bedeutungs-Entnahme*), sino formas especiales de un proceso continuo de atribución de significado (*Bedeutungszuschreibung*). Con el postestructuralismo comparte el constructivismo el presupuesto que los textos no tienen “un significado” inherente.

Sin duda, estas suposiciones revelan una tendencia dentro de la bibliografía teórica literaria reciente reflejando presupuestos decisivos respecto a los temas fundamentales que trata la literatura, la verdad y realidad. En esta línea de argumentación se encuentra, por ejemplo, Scheffer quien defiende que la construcción de una realidad, y por tanto, también del significado de un texto es un proceso de ‘autodescripción’ o, como lo llama Scheffer (1992: 22), una eterna ‘actividad autobiográfica’:

Los lectores actúan como “autobiógrafos”, no reaccionan simplemente frente a un texto; motivados por los textos, sólo pueden llevarse lo que pueden y quieren dar por su parte a la “novel” que es su propia vida. Los textos no tienen ningún significado (existente en ellos mismos), sino los observadores atribuyen un significado a los textos. La comprensión del texto no se realiza, visto de modo riguroso, en un sentido de transmisión de una información terminada, sino el texto se presenta como un impulso, como un motivo de orientación⁶.

Siguiendo a la argumentación de Scheffer, la realidad sólo es conocible como la realidad del sujeto individual conocedor, nunca como una realidad general e independiente del sujeto o una realidad intersubjetiva. Una realidad “común”, un mundo objetivo “común”, un “objeto texto” común son un constructo consecutivo obtenido hipotéticamente a través de la recepción. Scheffer basa sus argumentos en que el lenguaje es el instrumento principal de la cognición y de todo conocimiento a través del cual actuamos no solo individual- sino también socialmente creando con los conceptos lingüísticos aparentemente un mundo exterior independiente. Cognitivamente hablando no manejamos la “realidad” sino nuestras construcciones

⁶ Traducción de la autora.

de la realidad cuyos modelos son construidos por cada individuo de modo único lo que no excluye que estos modelos únicos no sean comparables aparentando como si no fuesen ‘individuales’. Estas construcciones son siempre unos componentes de la socialización, de ahí que nadie actúa de modo exclusivamente subjetivo sino tomando en consideración, aunque en diferente medida, siempre el mundo de los demás.

Este autor argumenta que en sentido estricto no hay una transmisión de información a través del lenguaje sino que el lenguaje mismo es un sistema instructivo para la construcción de información y no un sistema de transmisión de información. El resultado de la comunicación no depende, por tanto, de lo que se transmite sino de lo que sucede en el receptor. Asimismo, la comprensión de un texto no se realiza en el sentido de una transmisión de información a través del lenguaje sino el texto es un impulso para la construcción de información, pero la información no se recibe como un paquete de información terminado con la consecuencia que el significado de un texto no es transmisible por un camino directo. No se transmiten informaciones, mensajes, pensamientos, opiniones o declaraciones sino signos lingüísticos, por tanto, los textos sólo proporcionan impulsos o sugerencias, pero con ellos no está definitivamente determinado cómo los recibirán los oyentes o lectores. ‘Manzana’ designa el mismo objeto, pero a la vez connota una experiencia individual de A y B siendo este aspecto connotativo el resultado de la autorreferencialidad de cada agente.

Sin duda, en las situaciones cotidianas, las semejanzas entre los mundos emocionales y cognitivos son tan cercanas que es posible entenderse ‘sin trabas’ como si habláramos de un objeto idéntico e independiente que existe para todos de la misma forma. Siguiendo las consideraciones de los constructivistas, las estructuras cognitivas, emocionales y extralingüísticas adquieren una destacada importancia como condicionantes para que se establezca una comprensión a través de la lengua. Ya que las atribuciones de significado dependen de cada lector individual y de numerosos factores entre otros su edad, su estatus social, su cultura, su inteligencia, su posesión de información o su influenciabilidad, razona Scheffer, estas variables de la personalidad de cada lector individual juegan un papel bastante más destacado en el proceso de recepción que los elementos textuales. Este razonamiento quiere justificar de esta forma el abismo que se abre entre una

comprensión de lectores profesionales y los demás basando estas diferencias en factores como los conocimientos, la inteligencia o creatividad que influyen en la recepción.

Observamos, por tanto, que una considerable parte de teóricos constructivistas ‘radicales’ entienden los procesos de la constitución del significado como consecuencia de una exploración del ‘mundo’, también de una obra literaria, basándose únicamente en las características de sus receptores y como expresión de la propia experiencia lectora a través de la expresión sobre el texto’. En este sentido, los seres vivos se entienden como sistemas autopoieticos que a través de la interacción con el entorno reproducen sus propios elementos estructurales, teoría que tiene su raíz en los escritos de Maturana (2000)⁷. Los rasgos de un sistema autopoietico son la autonomía, la organización circular y autorreferencial que se define por estar operacionalmente cerrado. La comunicación es vista como un proceso autorreferencial que crea selectivamente en el proceso comunicativo el comunicado.

Más allá de toda la discusión sobre la solidez científica de la teoría del constructivismo radical sus críticos ponen en el centro de atención un reproche que traslada esta disputa al terreno de la ética, es decir, que la supuesta constructividad de los mundos experienciales humanos implica inmediatamente su arbitrariedad. En este sentido lo verdadero, bueno y bello aparentemente se pierden en un relativismo global y la aspiración al conocimiento de lo dado en la omnipotencia de lo ‘todo vale’. Así el concepto de la arbitrariedad se aplica tanto en la cuestión de los valores relevantes así como en la configuración concreta de las individuales realidades experienciales. A la vista de estas circunstancias, Spang (2005: 5) sostiene tajantemente que:

La lengua es capaz de formular la verdad acerca de los fenómenos del ser y del ente y no representa solamente una estructura autorreferencial que produce sus propias realidades y relaciones no verificables. Lamentablemente la posmodernidad se complace a menudo en las afirmaciones de la imposibilidad de la existencia de la verdad y, de existir, de formularla verbalmente. (...) la lengua ofrece la única manera de penetrar en la realidad, de sintetizarla y de sistematizarla, es decir, de descubrir la verdad, lo que equivale sencillamente a descubrir y

⁷ Es también la teoría de los deconstruccionistas como Derrida, Bloom, Eco y otros.

describir las cosas como son. Describir el estado de las cosas a menudo resulta difícil y laborioso, pero no es por ello imposible, ni tampoco motivo suficiente para negar su existencia. Con paciencia y tiempo se irá completando el mosaico. De hecho, la historia de la humanidad se puede caracterizar como la historia de la paulatina y a menudo espinosa búsqueda de la verdad.

Haciendo frente a las mencionadas críticas hacia el constructivismo, Kruse y Stadler (1994: 40) alegan el argumento que realmente ningún constructivista defiende que la configuración de la realidad experiencial, aunque creada individualmente por los sistemas cognitivos, pueda ser también completamente y arbitrariamente alterada por ellos. La crítica que el constructivismo radical vaya acompañado por una intolerable relatividad de valores sociales y personales tiene su origen en el malentendido de la equiparación del constructivismo con la arbitrariedad. Por tanto, aunque las acciones, concepciones y teorías no se aprueban globalmente según el criterio de la verdad tampoco son automáticamente invalorables. Pero es importante constatar que este aspecto del constructivismo requiere la absoluta toma de la responsabilidad del humano por las normas aplicadas. Así, el valor central de la imagen humana en la que se apoya el constructivismo es la autonomía. No quiero dejar al lado las aportaciones positivas de la concepción constructivista, ya que ha impulsado una serie de interrogantes en cuanto a los procesos cognitivos de la percepción y construcción de significados, importantes cuestiones no sólo en la literatura sino en las teorías del aprendizaje. En este sentido, los enfoques constructivistas han desencadenado investigaciones sobre preguntas como: ¿Qué sucede en nuestra ‚cabeza‘ y las ‚cabezas‘ de otros durante la percepción, cuando escribimos y leemos, cómo llegamos al conocimiento, cómo se construyen, estabilizan y modifican los modelos de la realidad?

Sin embargo, debido a que las diferentes influencias constructivistas están ganando terreno actualmente acerca de la constitución del significado generando a primera vista una posible confusión respecto a la comprensión del proceso de la recepción quiero insistir en la unidad que forman el artista, su obra y el receptor retomando el pensamiento filosófico de Pareyson dado a conocer por Blanco Sarto (1998: 113-122).

En contraste con las opiniones presentadas, se hace indispensable no perder de vista que una obra de arte, aparte de remitirnos a sí misma, nos hace mirar hacia

la persona que la ha formado y hacia su mundo interior. No es sólo el sentimiento del artista lo que se manifiesta en la obra de arte, sino toda la persona y su mundo interior, y así, persona, sentimiento y personalidad tienen que ser afirmados inseparablemente. A la hora de hacer arte, interviene sobre todo la persona del artista: El que hace arte es siempre una persona concreta y viviente, que –para crear- se sirve del propio pensamiento y moralidad, del propio modo de interpretar la realidad y de afrontar la vida.

En este sentido, toda la persona del artista irrumpe y toma parte en el acto creativo; y todo el obrar del artista está impregnado de su propia personalidad. No hay creación artística sino como acto personal; no hay obra de arte sino como expresión de la persona. La persona es, al mismo tiempo, sujeto y objeto del arte. Como objeto del arte, toda la persona se hace presente en la obra, en el sentido de que se concentra, se condensa y se expresa allí, aunque después ésta le trascenderá y cada uno seguirá existiendo por su cuenta.

Pareyson insiste en que cuando la persona configura de un modo propio, deja su rastro inconfundible en todo lo que hace. Es decir, el contenido de una obra de arte no significa otra cosa que carácter personal y espiritual del estilo. El arte no es nada más que configuración y formación de una materia, pero la materia se configura según un irrepetible modo de crear, que es la misma espiritualidad del artista hecha toda ella estilo. Estilo y contenido (la personalidad del artista) constituyen siempre una unidad dinámica, en movimiento, que se realiza mientras el artista crea la obra de arte. El filósofo italiano no deja lugar a dudas cuando afirma categóricamente que todo en el arte –también la cosa aparentemente más irrelevante- dice, significa, comunica algo: cualquier cosa en arte está llena de contenido, cargada de significado, densa de espiritualidad, entretejida de actividades, aspiraciones, ideas, convicciones humanas.

Inseparablemente unida a la presencia de la persona del artista y de su estilo en el hacer arte, la obra de arte nos ofrecerá un modo de ver el mundo. Una obra de arte expresa a la vez un sentimiento, una persona y la realidad; la realidad interiorizada en una persona, una obra de arte nos habla de sí misma, de su autor y del mundo del artista nos dará siempre una visión personal del mundo: la suya, la única que nos puede ofrecer como persona. La obra de arte será una interpretación

del mundo, una unidad inseparable entre la obra de arte y la persona del artista que la hace y, por tanto, entre estilo y contenido de dicha obra. Todo el artista está presente en el arte „porque la persona y su espiritualidad, su realidad histórica, su *Weltanschauung*, su modo de ser, vivir, sentir), están presentes en la obra” (Blanco Sarto, 1998: 116):

Hacer una obra de arte implica también transmitir un mensaje, comunicar una idea y comprender e interpretar el mundo y la realidad. La unidad de la persona del artista trae consigo la unidad de su obrar y de la obra de arte resultante, por esto, se debe estudiar la actividad artística desde la unidad, más que examinarla tan solo a partir de un análisis desintegrador. El estudio analítico de las distintas fases y aspectos no nos debe ocultar el carácter unitario de tal proceso, haciéndonos perder la visión de conjunto.

A mi entender, este concepto filosófico que expresa la unidad entre el artista como persona que forma el objeto y el resultado de su obrar que es la obra de arte bella, buena, bien hecha que expresa una verdad, resulta extremadamente importante a la vista de posibles otros enfoques para un camino didáctico. Efectivamente, la mayoría de los autores que escriben sobre el tema eligen un camino intermedio: El significado no está completamente encerrado en el texto para que pueda ser simplemente extraído del texto, ni tampoco el texto permite cualquier significado adjudicado individualmente. Los textos ficcionales, por tanto, tienen la facultad de permitir cada vez nuevas y a la vez adecuadas realizaciones, pero no todas las realizaciones son aceptadas como válidas, ya que los textos ficcionales son determinados en algunos aspectos y en otros no.

3. CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Para los objetivos de la didáctica de la literatura la concepción que el significado no está simplemente contenido en el texto sino que es construido durante la recepción en una interacción entre el texto y la actividad del lector o receptor es fundamental. Basándose, por tanto, en la cognición y los conocimientos obtenidos del constructivismo los enfoques en la didáctica de la literatura parten de la necesaria actividad del lector a quien se le adjudica la mayor relevancia en este proceso de construcción de significados. En este sentido, gran parte de las recientes

publicaciones del campo quieren ofrecer respuestas científicamente fundamentadas para poder proponer enfoques y procedimientos metodológicos que fomenten la lectura como acto constitutivo del significado queriendo además influir de forma pedagógica adecuada en un mejoramiento de esta destreza.

Para profundizar en el tema de la constitución del significado debemos aclarar las siguientes cuestiones: ¿Qué sucede en el acto de la lectura?, preguntan numerosos autores. En primer lugar, el interés por nuevos procedimientos didácticos se debe a la exigente actividad que realiza un lector cuando lee textos literarios. Hay un acuerdo general que la lectura de textos literarios no es un acto desde el nada sino que está marcada por las expectativas y experiencias, no solo lectoras sino las acumuladas durante la vida, el estado de madurez, la capacidad de reflexión y disposición frente al texto. Así, afirma Harkin (1999: 8):

Every reader brings to a text a unique combination of personality, culture, habits of speech, values, expectations, and assumptions- all of which play into how that reader reacts. Acts of reading differ as persons differ, because of their race, gender, economic or social class; because of their regional, religious, or cultural background; or because of their sexual orientation or other, even more subtle, kinds of diversity.

Paralelamente al proceso del aprendizaje que parte de la experiencia ya acumulada, en la lectura las expectativas iniciales, asimismo, forman un marco de referencia como otros muchos factores según los cuales interpretamos todo lo posterior. El resultado o fruto puede modificar por supuesto nuestra comprensión originaria o primaria ganando unos aspectos en importancia o desplazando otros al segundo plano. Leer activamente supone, por tanto, revisar nuestras convicciones acumuladas y construir conexiones con nuestro mundo interior y exterior abriéndonos a nuevos horizontes que pueden ser cuestionados, confirmados o rechazados durante la lectura y las posteriores reflexiones. Como bien dice Eagleton (1997: 44), leemos simultáneamente hacia delante y atrás, predecimos y recapitulamos. También Quintero Gallego (1987: 24) diferencia desde un punto de vista cognitivo diferentes niveles de lectura según la complejidad exigida del razonamiento:

Nivel literal – reading on the lines-: hace referencia a la captación del sentido explícito en el texto. Nivel inferencial – reading between the lines: captación del sentido implícito del texto, el cual incluye

reconocimiento de las intenciones y propósitos del autor; interpretación de sus pensamientos, juicios, afirmaciones y actitudes, así como la inferencia de situaciones y relaciones contextuales no explícitamente manifestadas en el texto. Nivel crítico: -reading beyond the lines: supone un juicio y evaluación personal sobre las ideas expresadas por el autor; deducir implicaciones y consecuencias, establecer generalizaciones, principios y comparaciones, distinguir la realidad de la fantasía, apreciar el valor estético, reaccionar ante lo leído.

Arnold/Detering (1996: 588), basándose en las investigaciones cognitivo-psicológicas, destacan en primer lugar la percepción selectiva de cada individuo ya que es dirigida por nuestros esquemas mentales. A este motivo se deben indudablemente parte de las diferencias en los resultados de lectura, ya que, como lectores o receptores percibimos diferentes elementos y los elaboramos de diferente manera. Son, por tanto, estos esquemas mentales adquiridos en un proceso de socialización en cuya formación influyen tanto componentes subjetivos como las experiencias propias u otros componentes intersubjetivos (convenciones y normas), así como valores éticos, políticos o estéticos que condicionan de antemano el proceso de comprensión sin que normalmente un lector poco experimentado sea consciente de ello. A este lector su lectura le parecerá siempre evidente en el sentido que no es consciente de que su comprensión está previamente determinada por valores que ha interiorizado inconscientemente a lo largo de su vida.

A los diferentes esquemas mentales que posee cada lector y las posibles diferencias en la comprensión hay que añadir otro aspecto relevante. De la capacidad de imaginación para producir en el lector imágenes dependerá también que un texto literario cobre vida en el transcurso de la lectura. Estas imágenes que surgen en la cabeza del lector son asimismo imágenes individuales debidas a las diferentes experiencias vitales, literarias o las referencias que establecemos con las palabras utilizadas por el autor. Un texto literario destaca, sin duda, precisamente por su poder atractivo de estimular la imaginación no vislumbrando los hechos en su totalidad sino con alusiones. Estas omisiones pretendidas por parte del autor cumplen asimismo la importante misión que el lector las complete según su percepción y capacidad concreativa dando así vida al texto de forma personal. A estos 'huecos' se atribuye la importante función de estimular la colaboración por parte del lector lo que, por otro lado, en cierto sentido excluye poder diferenciar

estrictamente entre un rellenar correcto o falso. Harkin (1999: 9) proporciona los siguientes posibles efectos para la lectura y la relación entre los huecos y el lector:

Gap is a place or moment in an act of reading when a reader feels the need for more information than the text has provided. Sometimes readers experiences gaps simply because they are unfamiliar with the texts' language. (...) But other gaps are specifically intended by the author.

Los huecos se pueden entender, por tanto, como una invitación al receptor para que reflexione durante la lectura y rellene los huecos con sus subjetivas experiencias y fantasías produciendo un significado personal para sí. Cerrar los huecos es, así visto, una actividad lectora con-creativa durante la cual el lector debe resolver la indeterminación del texto estableciendo importantes conexiones entre la obra y otro tipo de información que no le proporciona el autor. Ésta es una de las principales actividades colaborativas que deben asumir sin miedo los alumnos, así Harkin (1999: 19):

Finding or making gaps, bridging or closing them- and even deciding that a gap is unbridgeable- are crucial to any act of reading. Many students think that being puzzled by a gap will mark them as bad readers. (...) Gaps are an ordinary part of reading, and it is a mark of sophistication to find many of them. Novice readers frequently ignore places in the text where they have difficulty.

Las indeterminaciones indudablemente llevan al lector a buscar una explicación, una coherencia entre sí y el texto obligándole a establecer una relación entre las propias imaginaciones, experiencias, recuerdos y el contenido del texto. De este modo, la apertura y ambigüedad de muchos textos literarios requieren del lector realizar actividades de construcción de coherencias para establecer un sentido del texto y un significado para sí. Desde el punto de vista pedagógico podemos valorar esta implícita intención de los autores y artistas en muchas artes de querer irritar al lector/receptor, provocar en él expectativas o deshacerlas al dejar mucho a oscuras o sin expresar positivamente. Sin duda, son formas de perturbar los modos usuales de ver o percibir las convenciones establecidas. De esta facultad de la literatura y del arte en general de perturbar al receptor resulta a la vez el efecto de aprendizaje porque el lector tiene que buscar asociaciones, conexiones y coherencias.

En la narrativa actual o el arte abstracto contemporáneo que se caracterizan indudablemente por una considerable presencia de huecos o de espacios vacíos

estos se deben ciertamente a que quieren provocar justamente una mayor colaboración del receptor. Frecuentemente nos encontramos con que los autores contemporáneos no especifican ni el lugar ni el espacio temporal, no describen detalladamente las figuras como en las novelas de épocas anteriores provocando importantes huecos informativos que crean una apelación al receptor. Podemos percibir, por tanto, una mayor libertad frente al receptor desafiándole para completar la falta de información con su imaginación, posiblemente para conseguir así una mayor identificación y transferencia al mundo del lector. Llamamos la atención técnicas de salto estructurales o temporales tanto en la narrativa como producciones audiovisuales u otras creaciones artísticas que quieren invitar precisamente al receptor a reordenar, a buscar activamente un sentido y hacer conexiones demostrando que los artistas buscan cada vez más intencionadamente una mayor implicación y una colaboración creativa por parte del público. Las siguientes palabras del nobel de la literatura, José Saramago (2000: 98-99) expresan en este sentido el principal objetivo de la lectura la cual en primer lugar debe producir un significado personal para el propio lector:

Entonces tendrás que leer de otra manera, (...) No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa. A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya, y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar.

En la así llamada hiperficción dado que es el lector quien decide el orden de lectura se le otorga un mayor grado de colaboración frente a la literatura impresa. La extrema complejidad estructural del hipertexto asimismo manifiesta una permanente búsqueda de lo subjetivo. Frente a la unidad se encuentra la forma abierta, el juego, la diversidad y lo indefinido buscando la máxima colaboración con el receptor. No hay estructuras cerradas, por tanto, todo texto es interminablemente abierto pudiendo extenderse a través de los enlaces en Internet hasta la infinitud. Debido a su estructura particular este medio ha abierto nuevas formas de producción literaria y, a su vez, toda una discusión acerca del nuevo proceso de lectura y escritura. La fractura de linealidad tiene, sin duda, consecuencias radicales para las constantes del texto como linealidad, mensaje, la extensión y la estructura

propia de comienzo, medio y final. La ausencia de linealidad implica que no hay un argumento fijo, sino que se va construyendo en cada lectura. Sin embargo, aunque la estructura poliédrica en sí no es una revolución (sus predecesores como Borges aplicaron esta técnica en su narrativa), se aplica cada vez más en el formato audiovisual como también la escritura en papel, teniendo, por supuesto, consecuencias para el proceso de lectura y la relación entre el lector y autor. Sin entrar en más detalles es importante señalar el juego compartido entre las tres partes: el autor, la obra y el receptor con diferentes implicaciones por cada parte.

Las consideraciones expuestas hasta aquí basadas en los supuestos constructivistas quieren dejar constancia que comprender un texto literario significativamente desde las aportaciones personales de los lectores pertenece al juego literario y estético constituyendo precisamente su atractivo. Sin duda, el acercamiento al texto y su realidad, su significado y el mundo de su autor desde la perspectiva individual opone así la propia percepción impregnada por una determinada cultura, y supone a la vez el contacto con otras cosmovisiones. La variable abertura del texto según las intenciones de su autor permite al lector enriquecer el texto y conectar su perspectiva con su situación social cotidiana y personal llegando de esta forma a ser significativo para él. Según Cantero Serena y Mendoza Fillola (2003: 57-58), por tanto, el perfil de un lector competente debe reunir toda una serie de competencias y habilidades receptoras indispensables para una lectura productiva cara a la constitución del significado. Un receptor activo:

dispone de una amplia y organizada serie de competencias (lingüística, textual y literaria); ha interiorizado las peculiaridades de un número considerable de modelos de macroestructuras y micro estructuras del discurso literario, conoce las propiedades de las diferentes modalidades de textos, dispone de los conocimientos enciclopédicos suficientes para establecer las relaciones conceptuales, temáticas, cuenta con sus amplias y diversificadas experiencias lectoras personales, además aplica las pertinentes estrategias. (...) un lector competente posee un conjunto de habilidades receptoras que aplica con una clara metacognición de las diversas funciones que corresponden a las fases de recepción lectora.

Obviamente, las características descritas nos proporcionan los objetivos deseados y a la vez la función de la didáctica de la literatura para poder instruir a los alumnos/receptores respecto a su adquisición y aplicación competente. Sin

embargo, no hay que olvidar, que en este acto constructivo influyen también muchos aspectos específicos del texto literario.

El importante giro paradigmático de orientación constructivista, sin embargo, no quiere dejar al lado que en la comprensión intervienen diferentes fases que conviene tener en cuenta desde el punto de vista didáctico. La primera es la comprensión espontánea del texto caracterizada por las intervenciones y los añadidos del lector volviendo el texto comprensible para sí personalmente. Siendo una fase de apelación afectiva domina en ella el lector sobre el texto haciendo el texto significativo para sí. Pero, quien reduce el texto a sus experiencias desecha sus cualidades literarias específicas mientras quien percibe la diferencia y la transforma productivamente hace visible la verdadera calidad del texto literario.

En este sentido, Stephan (1985: 19-25) hace explícito el proceso de comprensión en las siguientes fases: en una primera lectura proyectamos, añadimos inconscientemente al texto nuestras propias experiencias que sirven para eliminar la indeterminación y multiplicidad del texto. Se trata de una reducción como procedimiento principal para hacer el texto más claro facilitando un primer diálogo sobre él. La indeterminación del texto hace posible su actualización con las referencias al mundo del lector, o dicho de otra forma, lo añadido del propio horizonte significativo hace del lector un coautor.

En una segunda fase y analizando el texto más detenidamente el lector encontrará que estas proyecciones personales no se encuentran en el texto, pero, son una condición previa para el establecimiento de una primera comprensión significativa que hace posible una conexión entre el texto y el horizonte del lector. En estos añadidos se manifiesta en qué medida el lector hace el texto útil para sí mismo y cuál es el significado del texto para él en este momento. Desde el punto de vista del lector este procedimiento es muy positivo, ya que, convierte la lectura en una actividad placentera que permite establecer la necesaria sintonía haciendo que esta primera comprensión del texto sea la base para el análisis posterior del texto.

Después de la primera lectura, por tanto, los alumnos deben comprobar con los elementos contextuales si su comprensión individual ha sido acertada. Desde la didáctica se trata de orientar al alumno hacia un método consciente de volver a leer

el texto sin los añadidos de la primera lectura. Ahora, las observaciones concretas en el texto aportan argumentos para justificar un juicio basado en él. Ruggiero (1990: 149) propone las siguientes preguntas para forzar esta revisión de las primeras conclusiones de lectura:

The focus of our interpretations depends on the kind of evidence we are interpreting. Evidence from our own direct experience or observation poses different questions than evidence given us by others and evidence obtained through research. The following questions are arranged by category. If the evidence is from your own experience or direct observation, ask: How accurately did I observe? What kinds of inaccuracies in perceiving could have been caused by the circumstances of the event or issue? What kinds of inaccuracies could have been caused by my state of mind? What kinds of inaccuracies could have been caused by my mood or my attitude toward the issue, the people, or the place? Was I predisposed to view the matter one way?

Aprender a formular preguntas adecuadas para distanciarse de una primera percepción subjetiva, sin duda, puede considerarse un método valioso para el proceso de la comprensión: en primer lugar, lleva a recapitular un juicio prematuro basado en apariencias que a primera vista pueden hacer las ideas atractivas, pero no, cuando las examinamos más de cerca con un método que nos protege de conclusiones y juicios demasiado espontáneos y prematuros. Además, este método ofrece un guión que permite organizar el pensamiento sirve para posibles criterios de autoevaluación de interpretaciones, no solo las literarias, que realizamos día a día de todo lo que percibimos y juzgamos con frecuencia erróneamente.

Algunas técnicas útiles para comprobar nuestra comprensión pueden ser, por ejemplo, justificar la propia comprensión con párrafos adecuados, buscar una comprensión de la totalidad del texto o de párrafos parciales, hacer una estructuración del texto por unidades temáticas o resumir detalles en unidades más amplias. Al final de este proceso se obtendrán juicios o valoraciones como conclusiones derivadas de la examinación de evidencias y de un cuidadoso razonamiento siendo como producto de un pensamiento crítico y de evaluaciones. En este sentido, razona Ruggiero (1990: 160), que si aprendemos a observar agudizando nuestras percepciones nos resguardaremos de posibles errores:

By systematically clarifying issues, conducting inquiry, interpreting evidence, and analyzing viewpoints, we rescue our thinking from preconceived notions and first impressions.

Para este propósito los alumnos pueden recibir una serie de preguntas pensadas para una relectura más crítica creando así una conciencia para las diferencias durante una segunda lectura. Estas preguntas tienden a animar al lector a prestar más atención a los detalles textuales y las claves lingüísticas, a percibir su disposición y a reflexionar sobre las posibles resistencias que presentó el texto en una primera lectura global. Esta segunda fase se centra, por tanto, en el contenido del texto. Así, los procesos espontáneos de reducción y abstracción en la primera lectura se revisan consciente y controladamente con el objetivo de modificar si son necesarias las intervenciones personales y subjetivas de la primera fase (Matthews Woodlief, 2002):

How did the story's general purport and orientation change after second reading? What aspects of the story have you "misremembered," adapted to conform to your first reading? What possibilities of the text have you ignored (not account for) during earlier reading? What "mysteries" or "gaps" in the narrative have you tried to settle and how successfully? What aspects in the story are still unresolved, what questions unanswered? Who did you identify with during first reading, and how did this identification change in subsequent rereadings? Have your generic or thematic expectations about the story changed? Is the story more/or less satisfying after second reading, and why? As you begin to sort out the textual "evidence" in support of an interpretation of the story, which details do you find useful, and which seem difficult to resolve with your interpretation? Has this approach to reading given you more confidence in your judgments and helped you understand the intricate details of the text better?

Los ejemplos aportados quieren hacer visible que la constitución del significado por parte del receptor es condicionada por un considerable número de aspectos a los que el constructivismo adjudica una gran importancia en los procesos de aprendizaje, de lectura y de percepción en general. Sin embargo, en la bibliografía pertinente a la relación entre la didáctica de la literatura y el constructivismo hemos encontrado numerosos métodos que proponen cómo acceder a la comprensión literaria o de una obra de arte en general.

4. CONCLUSIONES

La aplicación de la teoría constructivista a la recepción literaria se ha presentado a lo largo de este artículo controvertidamente queriendo a la vez contribuir a la aclaración de algunas controversias. Evidentemente lo tenemos que ver con unas conexiones difíciles como el observador, la cognición y las descripciones de las observaciones de segundo orden. A lado del pensamiento constructivista orientado en las ciencias cognitivas hay un creciente interés en su aplicación a las ciencias culturales. El punto nuclear es el conocimiento que está ligado al sujeto conocedor y por tanto a los procesos autorreferenciales. Los constructivistas de diferente orientación parten del supuesto que el conocimiento no puede limitarse a las operaciones intelectuales sino que se realiza como un proceso durante toda la vida de la cognición, comunicación y la recepción de los medios culturales específicas (Schmidt, 1994: 594). Los principales conceptos son el observador y su relación con el sistema. Cada individuo nace ya en un entorno significativamente constituido y se va socializando en él. La percepción, el pensamiento, sentir, actuar y comunicar son marcados por los modelos culturales y las posibilidades de las que el humano dispone como ser genérico, miembro social de una cultura determinada y como hablante de un idioma materno. La evolución, la lengua, las estructuras sociales y el orden simbólico de una cultura proporcionan al individuo los modelos convencionales para su comportamiento. Por tanto, las concepciones de la realidad que se van formando no son en ningún modo arbitrarias y sin relación con el entorno sino que están sujetas a las condiciones concretas biológicas, cognitivas y socio-culturales a las que el individuo socializado está sometido en su entorno social y natural.

De ahí podemos concluir que en la constitución del significado es relevante sobre todo el conocimiento colectivo compartido por los individuos (reglas, convenciones, normas) haciendo posible la acción social. Dado que el conocimiento colectivo modelado culturalmente orienta la cognición y comunicación siendo compartido en la producción y recepción de los medios la atribución del significado unida a los sistemas cognitivos hace la comunicación posible a través de las referencias al conocimiento colectivo. En las determinadas ciencias además disponemos de criterios eficaces contra la arbitrariedad como son la consistencia lógica de la argumentación, la unidad conceptual así como caminos metódicos verificables hacia la solución de problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, H./DETERING, H. (1996). *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: Dtv.
- BLANCO SARTO, P. (1998). *Hacer arte, interpretar el arte*. Pamplona: EUNSA.
- CANTERO SERENA J. / MENDOZA FILLOLA, A. (2003). "Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos". En *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, A. Mendoza Fillola (coord.), 3-33. Madrid: Prentice May.
- EAGLETON, T. (1997). *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- FRITZ, A./SUESS, A. (1986). *Lesen, Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess*. Konstanz: Universitätsverlag.
- ISER, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- JONASSEN, D. H. (1991). "A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education". En *Designing Environments for Constructive Learning*. T. M. Duffy/ J. Lowyck/D. H. Jonassen (eds.), 231-249. Berlin: Springer Verlag.
- HABERMAS, J. (1988). *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HARKIN, P. (1999). *Acts of Reading*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KRUSE, P. / STADLER M. (1994). "Der psychische Apparat des Menschen". En *Die Wirklichkeit der Medien*, S.J. Schmidt (ed.), 20-40. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LANDGRAF, E. (2000/2001). "Die Realität der literarischen Kommunikation". *Paraplui*. *Revista electrónica para culturas, artes, literaturas* 9, en la página electrónica <http://paraplui.de/archiv/kommunikation/literatur/>.
- MATTHEWS WOODLIEF, A. (2002). "The Rereading/Rewriting Process: Theory and Collaborative, On-line Pedagogy". En la página electrónica <http://www.vcu.edu/engweb/ReReadingTheorychapter.htm>.
- NEHRKORN, S. (1995). *Konstruktivismus: Paul Watzlawick*, 6. Reunión de la Sociedad Humboldtiana, que puede leerse en la página electrónica <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=konstruktivismus>
- QUINTERO GALLEGO, A. (1987). *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- REICH, K. (2002). "Zum Realitätsbegriff im Konstruktivismus". <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/download/realitaetsbegriff.pdf>.
- RUGGIERO, V. R. (1990). *Beyond Feelings*. California: Mayfield Publishing.
- SARAMAGO, J. (2000). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.
- SCHEFFER, B. (1992). *Interpretation und Lebensroman*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. Puede leerse también en http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/theorie/scheffer_vorwort.html.
- SCHMIDT, S. J./MERTEN K. (eds.). (1994). *Die Wirklichkeit der Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- SPANG, K. (2005). "Repensando la literatura como arte. Ensayo sobre la definición de la literatura." *Revista de Literatura* LXVII, 133, FALTAN PÁGS. Madrid.
- STEINHÖFEL, A. (2004). *In der Mitte der Welt*. Hamburg: Carlsen.

STEPHAN, J. (1985). *Lesen und Verstehen: Eine Anleitung zum besseren Umgang mit fiktionaler Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

VARELA, F. J. (sin año). Página electrónica con su biografía.
<http://home.tiscalinet.ch/biografien/biografien/varela.htm>.