



Teoría de la recepción y formación del profesorado: Rayuela, de Julio Cortázar

Mario Aznar Pérez*  

Recibido: 27 de febrero de 2025
Evaluado: 26 de agosto de 2025
Publicado: 01 de enero de 2026

Resumen

Este artículo aborda la teoría de la recepción como un enfoque esencial para la enseñanza de la literatura y la formación del profesorado, con el objetivo de promover una pedagogía de la lectura que fomente la interpretación, el pensamiento crítico y la creatividad. Para ello, la obra de Julio Cortázar, particularmente *Rayuela* (1963), ofrece un marco ideal para diseñar estrategias didácticas innovadoras que integren la participación del lector en el proceso de significación del texto.

A través de una experiencia didáctica innovadora con el capítulo 68 de *Rayuela*, se examina cómo la oralidad, el juego lingüístico y la interacción con el texto enriquecen la formación lectora en el aula del futuro docente de Educación Primaria. Se destacan estrategias pedagógicas que favorecen la lectura no lineal, la exploración de los espacios de indeterminación y la construcción colectiva del significado. Se concluye que la integración de estos enfoques en la formación docente no solo fortalece la enseñanza lecto-literaria, sino que también prepara a los maestros para desarrollar prácticas pedagógicas más dinámicas e integradoras. Para ello, se proponen finalmente algunas líneas de investigación orientadas a la aplicación de la literatura experimental en el aula y a la relación entre oralidad y comprensión lectora en contextos educativos.

Palabras clave

literatura latinoamericana; procesos de lectura; habilidades de lectura; educación literaria; teoría literaria

* Doctor en Estudios Literarios. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. mario.aznar@um.es

Reception Theory and Teacher Education: Hopscotch, by Julio Cortázar

Abstract

This article addresses reception theory as an essential approach for the teaching of literature and teacher education, with the aim of promoting a pedagogy of reading that fosters interpretation, critical thinking, and creativity. For this purpose, the work of Julio Cortázar—particularly *Hopscotch* (1963)—offers an ideal framework for designing innovative didactic strategies that integrate the reader's participation in the process of meaning-making.

Through an innovative didactic experience with chapter 68 of *Hopscotch*, the article examines how orality, linguistic play, and interaction with the text enrich reading development in the classroom of future Primary Education teachers. Pedagogical strategies that encourage non-linear reading, the exploration of spaces of indeterminacy, and the collective construction of meaning are highlighted. It concludes that the integration of these approaches in teacher training not only strengthens the teaching of reading and literature but also prepares teachers to develop more dynamic and integrative pedagogical practices. Finally, several lines of research are proposed, aimed at the application of experimental literature in the classroom and at the relationship between orality and reading comprehension in educational contexts.

Keywords

latin american literature; reading processes; reading skills; literary education;
literary theory

Teoria da recepção e formação de professores: O Jogo da Amarelinha, de Julio Cortázar

Resumo

Este artigo aborda a teoria da recepção como uma abordagem essencial para o ensino de literatura e a formação de professores, com o objetivo de promover uma pedagogia da leitura que estimule a interpretação, o pensamento crítico e a criatividade. Para isso, a obra de Julio Cortázar — particularmente *O Jogo da Amarelinha* (1963) — oferece um marco ideal para a elaboração de estratégias didáticas inovadoras que integrem a participação do leitor no processo de construção de sentido do texto.

Por meio de uma experiência didática inovadora com o capítulo 68 de *O Jogo da Amarelinha*, examina-se como a oralidade, o jogo linguístico e a interação com o texto enriquecem a formação leitora na sala de aula dos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacam-se estratégias pedagógicas que favorecem a leitura não linear, a exploração dos espaços de indeterminação e a construção coletiva do significado. Conclui-se que a integração dessas abordagens na formação docente não apenas fortalece o ensino da leitura e da literatura, mas também prepara os professores para desenvolver práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradoras. Por fim, propõem-se algumas linhas de pesquisa voltadas para a aplicação da literatura experimental na sala de aula e para a relação entre oralidade e compreensão leitora em contextos educativos.

Palavras-chave

Literatura latino-americana; processos de leitura; habilidades de leitura;
educação literária; teoria literária

Para citar este artículo:

Aznar Pérez, M. (2026). Teoría de la recepción y formación del profesorado: Rayuela, de Julio Cortázar, *Revista Colombiana de Educación*, (98), e22912, <https://doi.org/10.17227/rce.num98-22912>

Fundamentos teóricos

La formación del profesorado y la teoría de la lectura

La formación del profesorado en la enseñanza de la lectura y la literatura enfrenta desafíos significativos en el contexto educativo actual. Aunque se reconoce la lectura como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento, los enfoques didácticos empleados en la enseñanza de la literatura suelen mantenerse dentro de paradigmas tradicionales centrados en la transmisión de información y el análisis estructuralista del texto (Cassany, 2006). Este modelo, que enfatiza la memorización de contenidos y la evaluación de respuestas correctas, relega a un segundo plano el papel activo del lector en la construcción del significado. En este sentido, la lectura literaria implica una construcción identitaria que debe promoverse desde la formación inicial del profesorado, por la que pasa necesariamente la transformación de dicho modelo de lectura (Mendoza, 2001 y 2004; Cerrillo, 2016; Juárez-Calvillo, 2019).

En esta línea, la teoría de la recepción ha supuesto un cambio de enfoque en la didáctica de la literatura, al priorizar el proceso interpretativo del lector y su interacción con el texto (Jauss, 1982; Iser, 1987). Desde esta perspectiva, la lectura no es un acto pasivo de decodificación, sino un proceso dinámico en el que el lector participa activamente en la construcción del sentido. Esta idea resulta particularmente relevante en la formación docente, pues implica un replanteamiento de los métodos de enseñanza de la literatura y exige el desarrollo de estrategias que fomenten la participación crítica y creativa de los estudiantes.

Julio Cortázar, a través de su obra, desafía la concepción tradicional del lector pasivo y propone un modelo en el que la participación del lector es indispensable para la configuración del texto. Así, obras como *Rayuela* (1963) plantean una experiencia de lectura no lineal que invita al lector a involucrarse activamente en la interpretación y reconstrucción del relato. Esta aproximación literaria se alinea con los postulados de la teoría de la recepción y ofrece un marco idóneo para reflexionar sobre nuevas estrategias de enseñanza de la lectura en la formación del profesorado.

El presente artículo se inscribe en este debate y busca articular la teoría de la recepción con la didáctica de la lengua y la literatura. Para ello, atiende al temprano llamado de Josep Roderic Guzmán Pitarch en su artículo “Las teorías de la recepción: su concreción en la Didáctica de la Literatura” (1992), cuya perspectiva han asumido numerosos autores en las últimas décadas (Amo y Sáiz Valcárcel, 2002; Fraga de Acevedo, 2005; Fernández-Cobo, 2016; Puerta, 2023). A partir del análisis de la propuesta estética de Cortázar, se exploran las posibilidades de aplicar su modelo de lectura en el aula y de promover una enseñanza de la literatura que no solo transmita

conocimientos, sino que fomente la interpretación, el diálogo y la creatividad en el proceso lector. La intención es que esta propuesta repercuta tanto en la formación del lector como en la del futuro docente —que naturalmente la precede—.

La importancia de la estética de la recepción en la enseñanza de la literatura

En el ámbito de la enseñanza de la literatura, la relación entre texto y lector se ha abordado tradicionalmente desde un enfoque estructuralista o hermenéutico. Aun cuando las nuevas perspectivas han arraigado en el ámbito investigador, en el aula todavía suele considerarse que el significado es inherente al texto, y el papel del lector se reduce a la decodificación de estructuras y signos lingüísticos (Eco, 1981). No obstante, las teorías orientadas al receptor han cuestionado este paradigma al enfatizar la participación activa del lector en la construcción del sentido textual. Esta perspectiva resulta fundamental en el ámbito educativo, pues permite replantear las metodologías didácticas de la enseñanza de la literatura desde un enfoque centrado en la interpretación y la interacción.

Desde la estética de la recepción, la lectura no es un proceso unidireccional, sino una experiencia dialógica en la que el lector, a partir de sus capacidades cognitivas, su bagaje cultural y sus expectativas, completa los vacíos del texto y le otorga significado (Iser, 1987). Estas expectativas —y limitaciones— se enmarcan en lo que Umberto Eco denominó *enciclopedia* en su *Tratado de semiótica general* (2000 [1975]). La enciclopedia de Eco representa el conjunto de estructuras mentales y culturales que condicionan la comunicación individual y social. Así, constituye “el único modelo capaz de expresar la complejidad de la semiosis en el plano teórico, y también una hipótesis reguladora en los procesos concretos de interpretación” (Eco, 1990, p. 289).

Este modelo teórico adquiere especial relevancia en la formación del profesorado, pues implica un cambio en el papel del docente: de transmisor de conocimientos a mediador del proceso interpretativo de los estudiantes. En este sentido, la enseñanza de la literatura debe orientarse hacia la formación de lectores críticos capaces de construir interpretaciones propias y de dialogar con el texto desde su contexto y experiencia personal (Lerner, 2001).

La importancia de esta perspectiva se refleja en la obra de Julio Cortázar, cuya poética literaria desafía las nociones tradicionales de lectura e interpela constantemente al lector. *Rayuela* (1963), como ejemplo paradigmático, se estructura en torno a una concepción lúdica y experimental de la lectura, donde la secuencialidad del relato es modificable según la elección del lector, de acuerdo con un conjunto de posibilidades que se detallarán más adelante. Esta disposición del texto convierte al lector en un agente indispensable para la configuración de la obra

y constituye un escenario idóneo para reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la necesidad de fomentar estrategias que promuevan la interpretación y la participación de los estudiantes en la construcción del significado literario.

Este artículo se apoya, por tanto, en la necesidad de trasladar los postulados de la estética de la recepción al ámbito educativo. Para lograrlo, explora cómo pueden aplicarse en la formación docente a partir de un caso práctico basado en la lectura de un breve fragmento de *Rayuela*. La hipótesis subyacente es que la integración de este enfoque en la enseñanza de la literatura no solo contribuirá a la formación de lectores más críticos, sino que permitirá una enseñanza más dinámica y significativa, en la que texto y lector establezcan un diálogo genuino y productivo.

La teoría de la recepción como marco pedagógico

Como recurso idóneo al servicio de la didáctica lectoliteraria, la teoría de la literatura ha experimentado un cambio sustancial en su concepción del acto de lectura a lo largo del siglo xx, al pasar de una visión centrada en el texto y su estructura a otra que prioriza la experiencia interpretativa del lector. Conviene subrayar, por ello, el auge que en las últimas décadas han demostrado los estudios *reading-oriented*, es decir, centrados en la categoría del lector como figura nuclear dentro del fenómeno literario, pero también dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas de organización y relación social, habida cuenta del mundo logocéntrico que habitamos.

Esta línea de estudio, ampliamente conocida como teoría de la recepción, puede entenderse como una corriente de crítica literaria derivada de la fenomenología y la hermenéutica de los años cincuenta. Aunque siempre se trate de cuestionar la posición pasiva del lector —es decir, de no concebirlo como mero receptor de estructuras y estrategias formales—, este tipo de teoría prevé al menos dos procedimientos metodológicos, según se estudie el fenómeno receptivo de forma diacrónica o sincrónica. En este caso, como se verá más adelante, interesa centrar la atención en el acto de recepción en su vertiente sincrónica y en la experiencia individual de lectura.

Si bien en el marco de una estética general la fenomenología de la interpretación ya indagaba en los años cincuenta en la naturaleza abierta de la obra de arte y su carácter poliédrico en relación con el acto perceptivo (Pareyson, 1960), el proceso de interpretación estética —en este caso concreto, la lectura— ha sido, en los últimos años, objeto de estudios que atañen directamente a la comprensión y el análisis de textos concretos, así como al modo en que el lector en formación se aproxima a ellos y dialoga con sus estructuras.

Siguiendo las teorías de Ingarden (1998), la obra de arte posee dos polos: uno artístico y otro estético. El primero se refiere al texto creado por el autor —al objeto,

a la forma— y el segundo, a la concretización realizada por el lector según su disposición individual, guiada siempre por los distintos esquemas del texto. Así, la significación textual no es un atributo fijo, sino una construcción que varía según las experiencias, los conocimientos y las disposiciones del lector.

La obra literaria debe proyectarse, por tanto, sobre sus propios espacios de indeterminación, entendidos incluso como pausas ofrecidas a la reflexión del lector (Iser, 1989, p. 293). El texto mismo, como objeto artístico, se configura como una imagen esquemática —al modo de la *Gestalt*— que el lector actualiza individualmente. Desde este punto de vista, marcadamente fenomenológico, la obra literaria no puede considerarse solo a través del texto en sí, sino también mediante los actos que conlleva el enfrentamiento del lector con él. Así, el lector actualiza la obra al descomponer la densidad de la escritura según sus propias estructuras mentales y culturales, sus intereses, conocimientos, ignorancias y fluctuaciones de atención durante la lectura. Todos estos factores condicionan las nuevas articulaciones del texto y dan lugar a una verdadera recreación de él (Block de Behar, 1994).

Estas ideas resultan particularmente relevantes en la enseñanza de la literatura, pues implican un cambio en el papel del estudiante, que deja de ser un mero receptor pasivo para convertirse en cocreador del significado del texto (Eco, 1981). Este modelo teórico ha tenido un impacto notable en la pedagogía de la lectura, ya que ha permitido reconsiderar el acto de leer como una actividad interpretativa más que receptiva (Mendoza, 2001; Amo y Sáiz Valcárcel, 2002; González-Morales, 2016; Bahamondes-Quezada, 2018). En este sentido, la enseñanza de la literatura ha incorporado estrategias que favorecen la participación del estudiante en la construcción del significado, en consonancia con la idea de que el aprendizaje literario debe fomentar la autonomía interpretativa y el pensamiento crítico (Lerner, 2001; Carrillo-López *et al.*, 2002; Cassany, 2006; Aguilar-Guerrero, 2016).

Lerner (2001) ha señalado que la enseñanza de la literatura debe permitir a los estudiantes explorar múltiples sentidos en un texto y promover la reflexión y el debate en el aula. Asumir el cariz creativo de la interpretación no implica, sin embargo, descartar su rigor. Así lo demuestra el esquema propuesto por Eco (2002), en el que la *intentio operis* —la intención del texto— interactúa siempre con la *intentio auctoris* y la *intentio lectoris*. La intención del texto —sus marcas textuales— está condicionada por la conjetura del lector, la cual, a su vez, se construye necesariamente sobre la intención del texto, como en el círculo hermenéutico que Gadamer (2003, 2004) aplicaba a la comprensión filosófica de la verdad.

Frente a los enfoques estructuralistas y formalistas, que concebían el significado textual como una entidad fija e inmutable, la teoría de la recepción enfatiza que el sentido de una obra no reside únicamente en su estructura lingüística, sino que se configura en la interacción entre texto y lector. Jauss (1982) formuló la teoría de la

recepción con el propósito de integrar el papel del lector en la historia de la literatura. Su propuesta se basa en el concepto de *horizonte de expectativas*, según el cual la interpretación de un texto depende del contexto histórico y cultural del lector. Cada obra literaria entra, pues, en diálogo con lecturas previas y con el acervo cultural del lector, quien actualiza y resignifica el texto de acuerdo con su perspectiva.

Este planteamiento ha sido clave en la enseñanza de la literatura —y puede incluso rastrearse un itinerario similar en el paso de la competencia lingüística a la comunicativa—, ya que sugiere que los estudiantes deben ser conscientes de su propio horizonte de expectativas y compararlo con el de otros lectores en diferentes épocas y contextos. En el aula, ello implica desarrollar actividades que fomenten la comparación entre interpretaciones propias y ajenas, contemporáneas y pasadas, mientras promueven una visión dinámica y contextualizada de los textos literarios, aplicable, por ejemplo, al análisis de los valores o las costumbres que estos difunden.

Iser (1987), por su parte, complementó la teoría de Jauss con su estudio sobre el papel activo del lector en la construcción del significado textual, distinguiendo entre el polo artístico (el texto en sí) y el polo estético (su interpretación por parte del lector). En este sentido, la lectura es un proceso de interacción en el que el lector rellena los “espacios de indeterminación” del texto con base en su experiencia, sus conocimientos y, por supuesto, sus expectativas. Uno de los conceptos más influyentes de Iser es el del *lector implícito*, que se refiere a la figura ideal del lector que el texto sugiere a través de su estructura, estilo y estrategias narrativas. Este concepto resulta particularmente útil en la enseñanza de la literatura, ya que, por un lado, da fundamento identitario a lo que denominamos literatura infantil y juvenil y, por otro, permite a los estudiantes analizar cómo los textos modelan su recepción y qué estrategias emplean para guiar la interpretación del lector.

Desde este marco teórico, la aplicación de conceptos como *lector implícito*, *espacios de indeterminación* o *concretización* en la formación docente resulta crucial, pues permite desarrollar estrategias de enseñanza que fomenten la autonomía interpretativa y el pensamiento crítico de los estudiantes. Mediante la implementación en el aula universitaria de actividades basadas en la teoría de la recepción, los futuros docentes pueden comprender mejor el funcionamiento del proceso lector, aprender desde su propia experiencia la necesidad de adecuar el canon a las distintas etapas de desarrollo del discente y fundamentar, por sí mismos, la existencia de la literatura infantil y juvenil que será objeto de su futura labor docente.

La comprensión lectora se concibe, así, como un proceso de interacción entre lector y texto, en el que las inferencias, el conocimiento previo y las expectativas desempeñan un papel fundamental. Esto coincide con planteamientos ampliamente adoptados en los enfoques pedagógicos contemporáneos (Salazar y Ponce, 1999), de donde deriva la necesidad de una enseñanza de la lectura que se aleje de los modelos

tradicionales basados en la mera extracción de información y avance hacia enfoques que promuevan la reflexión, la inferencia y la formulación de hipótesis interpretativas.

Julio Cortázar y la construcción del lector

Aproximaciones a la figura del lector en la obra de Julio Cortázar

La literatura de Julio Cortázar constituye un laboratorio de experimentación en el que la figura del lector adquiere una función fundamental en la construcción del significado. Esta figura se vuelve pieza clave en el movimiento de apertura del canon de lecturas en el ámbito educativo español, como proponen trabajos recientes de Fernández-Cobo (2021), Ruiz-Bañuls *et al.* (2022 y 2023) o Llorens-García *et al.* (2022). A diferencia de la concepción tradicional de la lectura como un acto pasivo de recepción de información, Cortázar propone una interacción constante entre texto y lector, lo convierte en un agente activo en la configuración del relato y llega incluso a tematizar su figura a través de personajes concretos, como Morelli, en *Rayuela* (Aznar, 2014).

Desde sus primeros cuentos hasta sus novelas más experimentales, Cortázar desafía las convenciones literarias e invita al lector a participar de manera lúdica y creativa —62 *modelo para armar*, de 1968, es una respuesta casi programática en esta dirección—. Su escritura transgrede las estructuras narrativas tradicionales mediante la incorporación de múltiples voces, saltos temporales, experimentaciones lingüísticas y juegos metaliterarios que exigen un lector atento, dispuesto a asumir el desafío de completar y reinterpretar el texto.

Uno de los ejemplos más representativos de esta concepción de la lectura se encuentra en *Rayuela*, novela cumbre que rompe con la linealidad narrativa y ofrece múltiples itinerarios de lectura. Al proporcionar diversas formas de abordar el texto, Cortázar deja en manos del lector la organización del relato, estableciendo así un diálogo con él y otorgándole la libertad de construir su propia experiencia de lectura. Esta estrategia remite a la noción de *obra abierta* de Umberto Eco (1965), quien sostiene que ciertos textos permiten una participación especialmente activa del lector en la generación de significados, desafiando la idea de un sentido único e inmutable.

Otro aspecto clave en la construcción del lector en la obra cortazariana es su constante apelación a la complicidad del receptor. En numerosos relatos, el narrador interpela directamente al lector, estableciendo una comunicación que borra la distancia entre el creador y su público. En cuentos como “Instrucciones para llorar” o “Instrucciones para subir una escalera”, incluidos en *Historias de cronopios y de famas* (1962), Cortázar juega con la idea de un lector que no solo interpreta el texto, sino que también participa en su ejecución, convirtiendo la lectura en una

experiencia performativa. Por ejemplo, un texto tan breve y accesible como “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda a un reloj” puede servir, como actividad de prelectura antes de abordar *Rayuela*, para poner a prueba con los estudiantes la influencia del contexto en la generación de sentido: bastaría sustituir el reloj de pulsera por un teléfono móvil y cuestionar si, tras esa modificación, la interpretación cambia y de qué modo.

Además, la figura del lector en la obra de Cortázar no se limita a una instancia pasiva dentro de la ficción, sino que a menudo se convierte en un personaje que investiga, reconstruye y cuestiona la realidad que se le presenta. En cuentos como “Continuidad de los parques” o “Axolotl”, los personajes se ven inmersos en un juego de espejos narrativos donde la función del lector se desestabiliza constantemente, lo obliga a reflexionar sobre los límites entre realidad y ficción. Desde una perspectiva didáctica, la obra de Cortázar ofrece un modelo excepcional para la enseñanza de la lectura en la formación docente, ya que permite explorar estrategias de interpretación que trascienden la simple decodificación mecánica. Al trabajar sus textos en el aula universitaria, los futuros docentes experimentan de manera directa los principios de la teoría de la recepción y comprenden la importancia de fomentar la autonomía interpretativa en sus estudiantes.

Juegos metaliterarios y participación activa del lector en *Rayuela*

Como han demostrado autores como Rovira-Collado (2005, 2013, 2022) o Fernández-Gosálvez (2024), la literatura de Julio Cortázar, y en particular *Rayuela*, se erige desde la perspectiva didáctica como un paradigma de la lectura participativa, en la que el lector deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo que coconstruye el significado del texto. A través de una estructura fragmentaria, múltiples itinerarios de lectura y un uso lúdico del lenguaje, Cortázar desafía las convenciones narrativas tradicionales y sitúa al lector en el centro de la experiencia literaria.

La novela está estructurada de manera no lineal y ofrece dos modos principales de lectura: uno que sigue una progresión tradicional hasta el capítulo 56 y otro que propone un orden alternativo que incorpora capítulos *prescindibles*, los cuales enriquecen o transforman el sentido de la obra. Esta propuesta desafía la concepción clásica del relato y delega en el lector la responsabilidad de construir su propio recorrido.

El uso de juegos metaliterarios en *Rayuela* intensifica aún más la participación del lector. La novela está repleta de referencias intertextuales, citas apócrifas, fragmentos de ensayos ficticios y reflexiones sobre la naturaleza de la literatura y de la lectura. Un claro ejemplo de ello es el personaje Morelli, un escritor dentro de la ficción cuyo ideal literario encarna los principios experimentales que la propia

Rayuela pone en práctica. Morelli no solo expone un manifiesto literario que desafía las formas narrativas tradicionales, sino que también introduce la idea de una lectura en construcción, en la que texto y lector mantienen un diálogo constante.

Desde la estética de la recepción, la estructura y los juegos narrativos de *Rayuela* pueden analizarse a la luz de los conceptos difundidos por Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser. La novela juega con el horizonte de expectativas del lector, lo desestabiliza continuamente mediante cambios de registro, rupturas narrativas y desafíos a la lógica convencional. Además, deja amplios espacios de indeterminación que el lector debe completar, ya sea interpretando el significado de los capítulos no lineales o hallando coherencia en la aparente dispersión del relato.

Desde una perspectiva didáctica y en un nivel avanzado de comprensión lectora, su estructura experimental permite diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la interpretación activa y el análisis crítico del texto, como lecturas múltiples y discusión colectiva. Puede proponerse, por ejemplo, que los estudiantes lean diferentes secciones de la novela en distintos órdenes y comparen las variaciones en la interpretación según el itinerario elegido; que analicen el personaje de Morelli y reflexionen sobre su papel dentro de la novela; que exploren la intertextualidad identificando referencias literarias y artísticas y su impacto en la construcción del significado; o que creen textos fragmentarios inspirados en la estructura múltiple de *Rayuela*.

El lector como *investigador* y el proceso de lectura como *reconstrucción*

En la obra de Cortázar, el lector no solo participa activamente en la construcción del significado, sino que, en muchos casos, asume un papel semejante al de un investigador —literario o criminal (Aznar, 2016a)— que debe desentrañar pistas, conexiones y vacíos narrativos. Esta idea se alinea con la noción de la lectura como *proceso reconstructivo*, en el que el lector ensambla fragmentos dispersos para configurar un relato coherente. Este concepto, fundamental en la estética de la recepción, encuentra en Cortázar una de sus expresiones más logradas a través de la experimentación formal y el uso de estructuras narrativas abiertas.

La idea del *lector-investigador* se manifiesta especialmente en textos que exploran el enigma, la fragmentación y la incertidumbre. En *Rayuela*, el lector debe construir su propia versión de la historia seleccionando un itinerario de lectura y descubriendo cómo los fragmentos narrativos se relacionan entre sí. De manera similar, en cuentos como “La noche boca arriba” o “Axolotl”, el lector se ve desafiado a desentrañar la lógica interna del relato, que oscila entre lo real y lo fantástico. Este tipo de estrategias narrativas genera un modelo de lectura que se asemeja al trabajo del crítico literario o del detective en la novela policial. La idea de que leer implica descubrir, interpretar y reconstruir aparece también en autores como Jorge Luis

Borges, Roberto Bolaño o Ricardo Piglia (Fernández-Cobo, 2016), quienes, al igual que Cortázar, diseñan estructuras narrativas en las que la clave del relato no se encuentra en la superficie, sino que debe ser inferida por el lector. Esta concepción de la lectura tiene profundas implicaciones en la enseñanza de la literatura, ya que sugiere que leer no es un acto de consumo pasivo, sino un ejercicio de análisis, correlación y formulación de hipótesis. La literatura infantil y juvenil ha explotado también esta dinámica con propuestas que van desde la clásica serie de libros interactivos *Elige tu propia aventura* hasta las narrativas transmedia (Scolari, 2013) e hipertextuales en sentido digital (Landow, 1997).

Desde el punto de vista pedagógico, la metáfora del lector como investigador resulta especialmente eficaz, pues permite desarrollar estrategias como el análisis de estructuras narrativas no lineales, la formulación de hipótesis de lectura, la comparación con la literatura policial o la lectura colaborativa y reconstructiva del texto a modo de rompecabezas. Este enfoque anima a los estudiantes a asumir un papel activo en la interpretación literaria, alejándolos de la idea de que el sentido de un texto es único y fijo. En lugar de memorizar análisis predefinidos, se les invita a desarrollar su propia capacidad crítica, argumentativa e interpretativa, comprendiendo que, al igual que en una investigación o en un caso detectivesco, la lectura exige recopilar pistas, formular hipótesis, reconocer patrones y reconstruir una trama dispersa.

Propuesta didáctica y aplicación

Contenidos de didáctica de la lectura: la estética de la recepción en el aula

La lectura como interacción entre el *polo artístico* y el *polo estético*

Según Wolfgang Iser (1987), la obra literaria se construye en la relación entre dos polos: el artístico, que corresponde al texto en sí y a sus elementos estructurales, y el estético, que alude a la interpretación que el lector realiza al interactuar con él. En este sentido, la lectura no consiste únicamente en recibir información, sino en establecer una relación activa con el texto, completando sus espacios de indeterminación y otorgándole un sentido propio. Desde esta óptica, la comprensión lectora no es un proceso mecánico, sino un fenómeno dinámico que varía en función del bagaje cultural, las experiencias previas, las capacidades cognitivas y las expectativas del lector. El conjunto de estos elementos da lugar a un proceso de formación permanente sobre el cual es necesario que el lector en construcción tome conciencia.

En la obra de Julio Cortázar, esta concepción de la lectura adquiere una dimensión práctica que puede servir como modelo de educación lectoliteraria, al promover una lectura dialógica e interpretativa. Algunos principios fundamentales aplicables al aula son:

- 1) Fomentar la autonomía interpretativa: los estudiantes deben ser incentivados a construir sus propias interpretaciones de los textos, en lugar de memorizar análisis preestablecidos.
- 2) Explorar la variabilidad de la lectura: un mismo texto puede ser leído e interpretado de múltiples maneras, según el contexto y la experiencia del lector.
- 3) Analizar los espacios de indeterminación: es conveniente identificar los vacíos narrativos en un texto y discutir cómo pueden ser completados desde diferentes perspectivas.
- 4) Incentivar la reflexión metacognitiva: los estudiantes deben ser conscientes de cómo sus expectativas y conocimientos previos influyen en su interpretación de un texto, y de la importancia de que su formación en este aspecto sea continua y permanente.

En este proceso resulta esencial recuperar el valor de la experiencia estética como núcleo de la lectura literaria. Más allá de su funcionalidad instrumental o de sus implicaciones lingüísticas, la lectura de textos literarios permite al lector experimentar una forma de placer estético, de conmoción o resonancia simbólica, que activa su sensibilidad, su imaginación y su capacidad interpretativa. Este componente emocional y sensorial constituye el punto de partida para una relación genuina con el texto y debe ocupar un lugar central en las propuestas didácticas.

Procesos de lectura en el aprendizaje: percepción, decodificación y comprensión

El proceso de lectura en el aula se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas, que van desde el modelo cognitivo —centrado en la decodificación del texto— hasta enfoques socioculturales que conciben la lectura como una práctica situada en contextos específicos (Solé, 2012; Broek *et al.*, 2017). Desde la estética de la recepción, la lectura se entiende como un proceso esencialmente interactivo, de modo que, mediante estrategias didácticas como las mencionadas anteriormente o la experiencia que se detalla más adelante, los docentes pueden transformar la lectura en una vivencia más enriquecedora.

La primera fase del proceso lector, que podríamos denominar percepción del texto, implica la identificación de palabras y estructuras sintácticas. Investigaciones en neurocognición han demostrado que este proceso resulta fundamental para la comprensión lectora, ya que permite el reconocimiento y la integración de la

información textual en la memoria de trabajo (Perfetti y Stafura, 2014). A esta fase le sigue el proceso de decodificación, que determina la fluidez lectora: un lector eficiente automatiza el reconocimiento de palabras, reduce la carga cognitiva y puede dedicar mayor atención a la comprensión global del texto (Wolf y Bowers, 1999). En la formación docente, es crucial abordar estrategias que faciliten la fluidez lectora sin descuidar el desarrollo de habilidades interpretativas y críticas (Gough y Tunmer, 1986).

Estas habilidades redundan en la comprensión y construcción del significado: en esta etapa, el lector no solo capta el contenido explícito del texto, sino que también infiere información implícita y relaciona el material con su conocimiento previo, al integrar el polo artístico y el polo estético del texto.

En la enseñanza de la lectura es fundamental integrar estrategias que aborden cada una de estas etapas, de manera que los estudiantes desarrollen tanto habilidades mecánicas como estratégicas. Para ello, antes de la lectura, los docentes pueden fomentar la formulación de hipótesis basadas en el título, las imágenes o las palabras clave (Kucer, 2014), calibrando así el horizonte de expectativas. Si la lectura se realiza de manera dialógica, la interacción entre estudiantes y texto mediante preguntas abiertas fomentará la reflexión y el análisis crítico, en consonancia con las propuestas de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984). A través de la creación de mapas conceptuales y organizadores gráficos —como las constelaciones multimodales (Rovira-Collado et al., 2021 y 2022)—, se ayuda a los estudiantes a estructurar la información y visualizar las relaciones entre los conceptos clave del texto. Por último, inspirándose en la estética de la recepción, se puede invitar a los estudiantes a identificar lagunas o ambigüedades en el texto y a proponer interpretaciones alternativas, explorando los mencionados espacios de indeterminación.

Estas estrategias contribuyen no solo a la formación del lector, sino también a modelar la figura del docente como mediador literario. Un profesor que despierta el deseo de leer y encarna una actitud de diálogo y apertura resulta esencial para generar contextos de lectura significativos. De este modo, el enfoque fenomenológico de la lectura se complementa con los estudios contemporáneos sobre el procesamiento de la información y la comprensión lectora, y la combinación de estas perspectivas permite diseñar modelos de enseñanza que integren la mecánica de la lectura con la capacidad crítica e interpretativa del lector.

Estrategias para la enseñanza de la lectura desde un enfoque cortazariano

A continuación se presentan algunas estrategias para la enseñanza de la lectura inspiradas en la estructura y los principios narrativos de la literatura cortazariana:

- 1) Lectura no lineal y múltiples itinerarios:

- a) Inspirados en la estructura de Rayuela (1963), los estudiantes experimentan lecturas fragmentarias y distintas secuencias narrativas. En concreto, se propone trabajar con dos itinerarios de lectura alternativos de la novela:
 - Itinerario lineal: capítulos 1 a 56 en orden convencional, para conocer la trama principal del protagonista, Horacio Oliveira, en París.
 - Itinerario alternativo: el propuesto por el propio autor, que comienza en el capítulo 73 y sigue un orden específico que obliga al lector a saltar entre capítulos prescindibles, filosóficos o metaliterarios (por ejemplo: 73 → 1 → 2 → 116 → 3 → 84 → ...).
 - b) Los estudiantes leen fragmentos seleccionados de cada itinerario (por ejemplo, capítulos 1, 7, 21 y 56 del orden lineal; capítulos 73, 84 y 131 del alternativo) y comparan en grupo:
 - Cómo cambia la percepción del protagonista.
 - Qué tono o ritmo adquiere el relato según el itinerario.
 - Qué temas emergen con más fuerza en cada secuencia.
 - Cómo se ven obligados a reconstruir el significado de forma activa.
 - c) Esta actividad permite evidenciar la implicación del lector en la construcción del sentido y mostrar cómo la disposición textual puede condicionar o enriquecer la interpretación. Asimismo, propicia una reflexión sobre el poder estructurador del orden narrativo y la función del lector como cocreador del texto.
- 2) Exploración de los espacios de indeterminación:
- a) Se invita a los estudiantes a identificar lagunas o ambigüedades en cuentos como "La noche boca arriba" o "Axolotl".
 - b) Se los anima a completar esos vacíos narrativos con interpretaciones propias, justificando sus decisiones en función del contexto textual.
 - c) Esta actividad fomenta la inferencia y la formulación de hipótesis interpretativas. En esta línea, Mendoza (2001, 2004) sostiene que enseñar literatura es, en esencia, enseñar a convivir con la incertidumbre del texto. Reconocer y habitar los espacios de indeterminación no implica falta de comprensión, sino apertura a múltiples sentidos posibles, disposición a la duda interpretativa y a la valoración del texto como un espacio de diálogo inacabado entre autor, lector y contexto
- 3) Narración metaliteraria y juegos de lectura:

- a) Los cuentos cortazarianos que desafían las convenciones narrativas, como “Instrucciones para llorar” o “Final del juego”, pueden servir para explorar el concepto de *metatextualidad*.
 - b) Se propone que los estudiantes redacten sus propias “instrucciones para leer un texto” o creen juegos narrativos al modo de Cortázar.
 - c) Esta práctica desarrolla habilidades de análisis literario y estimula la creatividad y la experimentación con el lenguaje (Pimentel, 2015).
- 4) Intertextualidad y conexiones culturales:
- a) La literatura de Cortázar está repleta de referencias a otros textos y tradiciones culturales, lo que permite establecer diálogos intertextuales con obras literarias, musicales y artísticas.
 - b) Se analizan los vínculos entre *Rayuela* y el surrealismo, el jazz o la literatura patafísica, entre otros elementos del universo cortazariano, promoviendo una lectura expandida o multimodal que integre diferentes medios y discursos culturales.

Estas estrategias resultan especialmente relevantes en la formación del profesorado, pues los futuros docentes deben experimentar con modelos de lectura que fomenten la interacción con el texto y el desarrollo de interpretaciones múltiples. De este modo, el *enfoque cortazariano* para la enseñanza de la lectura se presenta como una alternativa a los modelos tradicionales basados en la transmisión de significados preestablecidos. Al promover una relación lúdica y crítica con los textos, estas estrategias permiten formar lectores autónomos, creativos y reflexivos, capaces de afrontar la complejidad de los discursos contemporáneos con herramientas interpretativas sólidas.

Propuesta didáctica basada en el capítulo 68 de *Rayuela*

Descripción de la experiencia de aula

La actividad se desarrolló durante el curso académico 2023-2024 con un grupo de 38 estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria de una universidad pública española, en el contexto de una asignatura obligatoria del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La experiencia tuvo una duración de una sesión de noventa minutos.

Los objetivos fueron:

- Favorecer una aproximación estética e interpretativa a la lectura literaria.
- Promover la exploración de los espacios de indeterminación textual.

- Desarrollar la sensibilidad lingüística y la capacidad creativa mediante el juego con el lenguaje.
- Reflexionar sobre el papel del lector en la construcción del sentido.

La propuesta se diseñó en torno al capítulo 68 de *Rayuela*, utilizando como punto de partida una grabación en audio del propio autor. A partir de ella, se desarrollaron tres fases: recepción auditiva, análisis textual e intervención creativa.

Dado que el uso de textos literarios en la formación del profesorado es esencial para desarrollar habilidades críticas e interpretativas que favorezcan una enseñanza innovadora de la literatura, *Rayuela* ofrece un campo fértil para explorar enfoques didácticos basados en la estética de la recepción y en la lectura como proceso de construcción de significados. El capítulo 68, que introduce un lenguaje inventado conocido como *glígligo*, resulta ideal para trabajar en el aula durante una sesión única. Además de poseer un marcado cariz poético, el texto desafía las convenciones lingüísticas al presentar una escritura en la que la musicalidad y la estructura gramatical permiten inferir significados sin que las palabras sean necesariamente reconocibles. Esta particularidad propicia una vivencia estética intensa, en la que la forma y el sonido del lenguaje activan una respuesta sensible previa incluso a la comprensión semántica. Así, el capítulo se convierte en un vehículo idóneo para abordar en el aula la experiencia estética de la lectura como componente clave de la interpretación literaria. Esto favorece la percepción sensorial del texto y refuerza la comprensión lectora desde una perspectiva multisensorial (Zumthor, 1993).

La experiencia se aplicó en varios grupos de primer curso del Grado en Educación Primaria con el propósito de explorar la relación entre comprensión lectora, interpretación y creatividad. La actividad se desarrolló en las siguientes fases:

- 1) Lectura en voz alta y percepción sonora:
 - a) Sin el texto escrito, los estudiantes escucharon la lectura del capítulo 68 en la voz del propio Cortázar (grabación disponible en línea).
 - b) A continuación, describieron las sensaciones generadas por la sonoridad del lenguaje y formularon hipótesis sobre su significado.
 - c) Este primer acercamiento subrayó la importancia de la musicalidad y del contexto en la interpretación de un texto.
- 2) Identificación de patrones y construcción del significado:
 - a) Tras recibir una copia del capítulo, los estudiantes analizaron la estructura de las palabras y compararon con términos reconocibles del español.
 - b) Se discutió cómo el texto guiaba la comprensión mediante repeticiones, sonidos familiares y estructuras morfosintácticas reconocibles.

- c) Se destacó el concepto de *horizonte de expectativas* y cómo el lector rellena los espacios de indeterminación.
- 2) Producción de textos en clave cortazariana:
 - a) Como ejercicio final, los participantes escribieron breves textos utilizando un lenguaje inventado inspirado en el *glígligo*.
 - b) Se promovió la reflexión sobre la función del lenguaje en la construcción de significados y su relación con la experiencia lectora.
 - c) Este ejercicio buscó trasladar la experimentación literaria de Cortázar a la práctica docente, resaltando la importancia de la creatividad en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Resultados y reflexiones pedagógicas

La experiencia didáctica se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación educativa, concretamente dentro del paradigma de la investigación-acción, ya que surge de la práctica docente universitaria con el propósito de mejorar la enseñanza de la lectura literaria. Este modelo permite una reflexión sistemática del docente sobre su práctica a partir de la observación directa, la participación de los estudiantes y el análisis interpretativo de los procesos de aprendizaje generados.

El objetivo principal fue analizar cómo una propuesta basada en la estética de la recepción, centrada en un fragmento experimental, podía favorecer la comprensión lectora, la autonomía interpretativa y la creatividad de los futuros docentes. Los resultados se obtuvieron mediante un análisis cualitativo descriptivo-interpretativo, sustentado en la observación, las producciones escritas y las discusiones colectivas. Aunque no se aplicó un instrumento estandarizado, se recogieron evidencias de aprendizaje mediante anotaciones del docente y cuestionarios de autoevaluación abiertos.

La experiencia reveló la importancia de la oralidad y la musicalidad en la interpretación de textos. En el aula, la lectura suele centrarse en la decodificación visual, relegando elementos como el ritmo, la entonación y la prosodia, claves para la comprensión lectora. La actividad permitió a los futuros docentes reflexionar sobre estrategias que integren la oralidad en sus prácticas pedagógicas, como lecturas dramatizadas, escucha activa, análisis de audiolibros o escritura creativa basada en el ritmo y el sonido.

Los resultados de esta experiencia didáctica evidenciaron que la lectura es un fenómeno complejo que va más allá de la simple decodificación de palabras. En un primer momento, el lenguaje inventado por Cortázar hizo creer a los estudiantes que no habían entendido nada de lo que el texto decía. Esa ignorancia apriorística —

acompañada de un pudor natural— también forma parte de su horizonte de expectativas, pues una reflexión más pausada les permitió acceder al sentido global del fragmento: el capítulo 68 de *Rayuela* describe un intercambio erótico o directamente sexual entre dos personas de distinto sexo, como denotan las marcas de género *él* y *ella*. Los estudiantes superaron con éxito el proceso perceptivo, al identificar que tenían ante sí unidades lingüísticas y no manchas o garabatos; a continuación, abordaron con relativo éxito el proceso léxico, atribuyendo significado a la mayoría de palabras reconocibles; seguidamente establecieron las posibles conexiones sintácticas, identificando y asociando las funciones de las palabras en el texto; y, finalmente, culminaron la fase semántica, que les permitió hablar de erotismo, sensualidad o sexualidad a partir de su bagaje cultural (libros leídos, películas vistas, música escuchada, historias oídas) y su experiencia personal.

Esta última operación sirvió para poner de relieve la necesidad y utilidad de adaptar las lecturas a las etapas de desarrollo lector, comprendiendo el valor contextual y dinámico del *polo estético* y justificando, así, la existencia misma de la L1J. Además, los participantes destacaron que la interacción con el texto varía dependiendo del canal de recepción (visual o auditivo); que la comprensión lectora se enriquece cuando se permite al lector explorar significados en lugar de limitarlos a una interpretación unívoca; que la lectura de textos experimentales fomenta la creatividad y el pensamiento crítico; y que la formación docente debe integrar estrategias que promuevan la exploración lúdica del lenguaje y la interpretación activa de los textos.

Además, es fundamental subrayar que la literatura no se enseña en el vacío, sino en contextos sociales, culturales y afectivos específicos. Como señala Cuesta (2006), las prácticas lectoras escolares deben dialogar con las experiencias, los lenguajes y las sensibilidades de los estudiantes, reconociendo sus mundos y su diversidad. Esta perspectiva invita a concebir la lectura como un acto situado, que permite construir sentidos compartidos y fomentar el pensamiento crítico desde lo cotidiano. En esta misma línea, Bombini (2001) ha insistido en la importancia de formar lectores literarios en contacto con los conflictos del presente, capaces de interpretar textos desde su entorno y experiencia vital. Integrar esta dimensión en la formación docente supone preparar a futuros maestros que comprendan la lectura como una práctica cultural, política y afectiva.

Esta experiencia, de carácter exploratorio, no pretende ofrecer resultados generalizables, sino aportar elementos de reflexión didáctica sobre el papel de la estética de la recepción en la formación del profesorado y sentar las bases para investigaciones futuras más sistematizadas. Con esta propuesta se refuerza la idea de que la enseñanza de la literatura en la formación docente debe alejarse de enfoques mecanicistas y acercarse a metodologías que permitan una experiencia de lectura más dinámica, interactiva y significativa. La literatura de Cortázar, con su propuesta

de *lector cómplice* y su experimentación con el lenguaje, representa un recurso invaluable para desarrollar nuevas formas de enseñar la lectura en el aula.

Conclusiones

A lo largo de este estudio se ha abordado la teoría de la recepción como un marco teórico esencial para repensar la enseñanza de la literatura y la formación del profesorado. Desde esta perspectiva, la lectura no es un proceso pasivo de decodificación, sino una experiencia interpretativa en la que el lector participa activamente en la construcción del sentido. La obra de Julio Cortázar, con su concepción lúdica y experimental de la literatura, se erige como un paradigma que permite trasladar estos postulados teóricos al ámbito educativo, universitario y escolar, promoviendo una didáctica de la lectura que fomente la autonomía interpretativa y el pensamiento crítico.

Uno de los hallazgos clave de esta investigación ha sido la identificación del vínculo entre los modelos de lectura propuestos por la teoría de la recepción y las estrategias narrativas de Cortázar. En este sentido, la enseñanza de la literatura puede beneficiarse de la aplicación de estructuras no lineales, de la exploración de los espacios de indeterminación y de la participación activa del lector en la configuración del texto, para hacer explícito el proceso de comprensión lectora y evidenciar la necesidad de una formación continua y permanente de esta habilidad. Como se ha demostrado en la experiencia didáctica con el capítulo 68 de *Rayuela*, la interacción del lector con un lenguaje que subvierte la norma gramatical tradicional no solo pone a prueba sus competencias lingüísticas y su capacidad inferencial, sino que también lo involucra en un proceso de significación creativa y abierta.

Asimismo, este estudio ha puesto de manifiesto que la enseñanza de la literatura debe trascender los enfoques mecanicistas y promover modelos de lectura dialógica e interpretativa. La formación del profesorado no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe incorporar estrategias que preparen a los docentes para formar lectores críticos capaces de dialogar con el texto desde su contexto y su experiencia personal. En este sentido, la literatura de Cortázar, al desafiar las convenciones narrativas y exigir del lector un papel activo, representa una herramienta idónea para contribuir a la constante renovación de la didáctica de la literatura y fomentar una pedagogía centrada en la construcción del conocimiento.

Esta construcción, sin embargo, no puede desligarse del contexto en el que se produce. Por ello, es imprescindible reconocer la dimensión social de la lectura y promover prácticas pedagógicas que integren las experiencias, las emociones y los lenguajes de los estudiantes, en diálogo constante con el texto literario. Así lo proponen autores como Carolina Cuesta (2006) y Gustavo Bombini (2000, 2001,

2007), cuyas investigaciones subrayan el valor del aula como espacio de negociación de sentidos y de construcción colectiva del saber literario.

Por último, algunas líneas de investigación futuras podrían profundizar en la aplicación de la teoría de la recepción en distintos niveles educativos y explorar nuevas formas de integrar la literatura experimental en la enseñanza de la lectura. Igualmente, la relación entre oralidad, percepción sensorial y comprensión lectora en textos como los de Cortázar merece un análisis más exhaustivo, dado su potencial para transformar la manera en que los estudiantes interactúan con la literatura. En definitiva, este estudio reafirma la necesidad de una enseñanza de la lectura que no solo instruya, sino que también invite al descubrimiento, la creatividad y el juego: valores fundamentales tanto en la poética cortazariana como en la educación literaria contemporánea.

Referencias

- Aguilar-Guerrero, D. (2016). La obra literaria, la teoría de la recepción y el lector competente: un breve acercamiento. *La Tercera Orilla*, (16), 25-32. <https://doi.org/10.29375/21457190.2944>
- Amo, J. y Sáiz-Valcárcel, J. (2002). Producciones audiovisuales y educación literaria: un análisis desde la estética de la recepción. En M. Hoyos-Ragel, R. Gómez-Gómez, M. Molina-Moreno, B. Urbano-Marchi y J. Villoria-Prieto (coords.), *El reto de la lectura en el siglo XXI: Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1101-1112). Universidad de Jaén.
- Aznar, M. (2014). Orfeo decapitado: la imposibilidad de la escritura de Lord Chandos a Morelli. *Cartaphilus: Revista de Investigación y Crítica Estética*, (12), 38-59. <https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/216391>
- Aznar, M. (2016a). De palabras y huellas: paralelismo y subversión de los procesos de investigación criminal y de lectura en *Estrella distante*, de Roberto Bolaño. En F. Aparicio (dir.), *Reescrituras del imaginario policiaco en la narrativa hispánica contemporánea* (pp. 313-324). ILLE.
- Bahamondes-Quezada, G. (2018). Estrategias didácticas para la educación literaria comprensiva de la novela *El Lazarillo de Tormes*: modelo interactivo y enfoque de la teoría de la recepción. En M. Núñez-Delgado (ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 79-89). Octaedro.
- Block de Behar, L. (1994). *Una retórica del silencio: funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2000). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Paidós.

- Bombini, G. (2001). *Literatura: escuela y formación del lector*. Manantial.
- Bombini, G. (2007). *La enseñanza de la literatura*. Miño y Dávila.
- Broek, P. van den, Kendeou, P. y Kim, J. (2017). A Landscape Model of Reading Comprehension: Processes and Consequences. En K. Cain, D. Compton y R. Parrila (eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 216-234). John Benjamins.
- Carrillo-López, M., Maicusi, P. y Maicusi, T. (2002). El papel del lector y la teoría de la recepción: la importancia de la lectura en el aprendizaje lingüístico-literario. En M. Hoyos-Ragel, R. Gómez-Gómez, M. Molina-Moreno, B. Urbano-Marchi y J. Villoria-Prieto (coords.), *El reto de la lectura en el siglo XXI: Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 275-284). Universidad de Jaén.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, J. (1962). *Historias de cronopios y de famas*. Minotauro.
- Cortázar, J. (2010). *Rayuela*. Alfaguara.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Eco, U. (1965). *Obra abierta: forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. Seix Barral.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Lumen.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (2002). *Interpretazione e sovrainterpretazione*. Bompiani.
- Fernández-Cobo, R. (2016). La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (24), 205-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5642230&orden=0&info=link>
- Fernández-Cobo, R. (Ed.). (2021). *La enseñanza de la literatura hispanoamericana: nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*. Universidad de Almería.
- Fernández-Gosálvez, A. (2024). El cuento hispanoamericano del realismo mágico y su aplicación en el aula de ELE: los cuentos de Jorge Luis Borges,

- Julio Cortázar y Gabriel García Márquez como recursos didácticos. *E-eleando: ELE en Red: Serie de Monografías y Materiales para la Enseñanza de ELE*, (33), 1-106. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/61093>
- Fraga de Azevedo, F. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos*, (1), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.01
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método II*. Sígueme.
- González-Morales, A. (2016). Teoría de la recepción literaria y sus implicaciones metodológicas en la relación texto-lector. *Pucara: Revista de Humanidades*, 1(27), 67-80. <https://doi.org/10.18537/puc.27.05>
- Gough, P. y Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guzmán-Pitarch, J. (1992). Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura. *El Guiniguada, Extra*, 3(1), 143-148. <https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/5098>
- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Taurus-UIA.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Taurus.
- Iser, W. (1989). *Estética de la recepción* (pp. 277-296). Visor.
- Jauss, H. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press.
- Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de *educación literaria*. *Investigaciones sobre Lectura*, (12), 99-131. <http://hdl.handle.net/10481/60381>
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings* (4.ª ed.). Routledge.
- Landow, G. (1997). *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology* (2.ª ed.). Johns Hopkins University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Llorens-García, R., Ruiz-Bañuls, M. y Rovira-Collado, J. (2022). *Educación literaria y América Latina: retos en la formación lectora*. Visor Libros.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Pareyson, L. (1960). *Estetica: teoria della formatività*. Zanichelli.
- Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pimentel, L. (2015). *Narrativas experimentales en la literatura hispanoamericana*. Fondo de Cultura Económica.
- Puerta, M. (2023). La literatura infantil y juvenil desde la mirada del receptor. *Contexto: Revista Anual de Estudios Literarios*, (29), 50-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8807070&orden=0&info=link>
- Rovira-Collado, J. (2005). *Jugando a la Rayuela con Julio Cortázar* (ponencia). I Encuentro Práctico de E/LE, Instituto Cervantes, Nápoles. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/101830>
- Rovira-Collado, J. (2013). *Actividades de animación lectora para conmemorar el cincuentenario de la publicación de Rayuela de Julio Cortázar*. Centro de Estudios Literarios Iberoamericanos Mario Benedetti. <https://cincuentenariorayuelaua.blogspot.com>
- Rovira-Collado, J. (2022). *Cortázar: sus clases de literatura* (ponencia). I Coloquio Internacional “La Escritura en América Latina desde una mirada docente: crítica, ficción y enseñanza”, Centro de Estudios Literarios Iberoamericanos Mario Benedetti. <https://www.youtube.com/watch?v=btJFjQkf9zo>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (34), 111-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108533&orden=0&info=link>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M. y Gómez-Trigueros, I. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24). <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.411>

- Ruiz-Bañuls, M., Baile-López, E., Rovira-Collado, J., Gallo-León, J., Ballester-Pardo, I., Ortiz-Hernández, F., Fernández-Cobo, R., Miras, S., Sánchez-Verdú, R., y López-Vila, M. (2022). *América Latina a través del cómic y del álbum ilustrado: nuevas experiencias educativas y lectoras para ampliar el canon formativo y escolar en las aulas universitarias*. En R. Satorre-Cuerda, A. Menargues-Marcilla, R. Díez-Ros y N. Pellín-Buades (coords.), *Memorias del Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Convocatoria 2021-22* (pp. 337-352). Universidad de Alicante.
- Ruiz-Bañuls, M., Miras, S. y Llorens-García, R. (2023). *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. Aula Magna.
- Salazar, S. y Ponce, D. (1999). *Hábitos de lectura*. Instituto del Libro y la Lectura.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Wolf, M. y Bowers, P. (1999). The double-deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.3.415>
- Zumthor, P. (1993). *Introducción a la poesía oral*. Siglo XXI.