

EXPERIENCIA

“ME FRUSTRÉ PERO EMPECÉ IMAGINANDO”: RESPUESTAS DE LECTORES ANTE UN POEMA DESAFIANTE. UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA POÉTICA COGNITIVA A PARTIR DE REGISTROS DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

PABLO DEMA¹

EVANGELINA VERA MORENO²

RESUMEN

El artículo presenta el análisis de los datos obtenidos de registros de lectura de un poema de Enrique Molina realizado por estudiantes de Letras de primer año del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes. Se enmarca en una investigación, de metodología empírica, que vincula la teoría literaria y la didáctica de la literatura y pone el foco en el rol de las emociones y de las imágenes mentales en diferentes momentos del procesamiento cognitivo de textos literarios, incluyendo la construcción de significado.

PALABRAS CLAVE: LECTURA LITERARIA - POÉTICA COGNITIVA - TEORÍA LITERARIA - DIDÁCTICA DE LA LITERATURA - LÍRICA

La poética cognitiva: puntos de partida teóricos y metodología empírica

El proyecto en el que se enmarca este trabajo³ pone el foco en el rol de las emociones y de las imágenes mentales durante el proceso de la lectura literaria. Entre los puntos de

¹ Docente de Teoría y crítica literaria II en el IFDC-VM y miembro de las cátedras Teoría literaria y Estética de la UNRC. Dicta el Seminario de investigación literaria de la Licenciatura en Letras de la UNRC. Sus áreas de interés son la teoría literaria, la didáctica de la literatura y la literatura argentina contemporánea.

² Docente de Teoría y crítica literaria I en el IFDC-VM. Profesora adjunta de Literatura para niños, jóvenes y adultos y Didáctica de la literatura para niños, jóvenes y adultos de la UNViMe. Cursa el Doctorado en Literatura y Estudios Críticos de la UNR. Sus áreas de interés son la lectura literaria y la vida académica.

³ Enmarcado en el proyecto de investigación *La lectura literaria en contextos educativos: emociones, imágenes mentales, socio-cognición*, financiado por la Secretaría de investigación, internacionales y posgrado (SIIP-UNCUYO) y dirigido por el Dr. Luis Emilio Abraham, con codirección del Dr. Gustavo Zonana.

partida del proyecto se encuentra nuestra mirada crítica sobre la fenomenología de la lectura y otras propuestas (Eco, 1999; Iser, 1987; Eagleton, 1993; Culler, 2000) en las que los teóricos se ocuparon de la recepción tomando como referencia sus propios procesos de lectura y postularon un lector “modelo” o implícito como efecto de las marcas formales del texto. En cambio, la poética cognitiva se caracteriza por el uso de métodos experimentales ante lectores concretos que no necesariamente poseen la competencia del crítico especializado (Israel, 2009: 12-13). Siguiendo esos principios, la investigación empírica sobre la lectura como proceso cognitivo constituye hoy un campo sumamente prolífico y expansivo (Stockwell, 2002; Burke & Troscianko, 2017). Hace aportes y propone categorías sobre muchos de los temas transitados por la teoría literaria del siglo XX tales como las clasificaciones genéricas, la desautomatización, la intertextualidad, la metáfora, los efectos de la ficción y en particular las emociones, cuestión a la que Aristóteles le dedicó una importante atención en su clásico estudio de la *Poética*.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, la estrategia propuesta por el director del proyecto (Abraham, 2021) fue retomar el conocido modelo psicolingüístico de Kintsch y van Dijk (1983) sobre la lectura para estudiar su interacción con los aportes de la poética cognitiva. Justamente, una de las primeras líneas de trabajo que produjo mucho impacto en el campo y generó continuidad fue el estudio de las emociones concebidas en el interior de una teoría evaluativa conocida como *appraisal theory* (Fernández-Abascal et al, 2010). De acuerdo con esta teoría, las emociones actúan como mecanismos socioculturalmente motivados de asignación de significado a una determinada situación. La situación precede y provoca la experiencia emocional, pero, también, la experiencia emocional dispara sus propias estructuras cognitivas para dirigir la atención hacia la información que resulta congruente con la emoción activada (Israel, 2009) y de ese modo, por ejemplo, se puede reconocer qué es lo que la causa. Siguiendo esta línea, Kneepkens & Zwaan (1994), seguidos por Miall & Kuiken (2001), demostraron que las emociones intervienen activamente en el procesamiento cognitivo, más allá de los conocidos fenómenos de refuerzo del interés y prolongación del recuerdo, y llegaron a sostener la idea de que la lectura literaria se caracteriza por la relevancia que adquiere en ella el *procesamiento emocional del texto* como para parte de la actividad cognitiva. Estas y otras investigaciones fueron construyendo una clasificación funcional de las emociones (*emociones narrativas* que se experimentan en relación con los actores del mundo ficticio y las situaciones de la historia; y *emociones estéticas* provocadas por el texto en tanto

artefacto) que permite explicar de qué variadas maneras el procesamiento emocional contribuye en la construcción de la estructura de superficie, del texto base y, fundamentalmente, del modelo pragmático y del modelo de situación descriptos por Kintsch y van Dijk (*Cfr.* nota 1). Además, como veremos más adelante, la agrupación de las emociones en “clanes” y “tribus” según sus afinidades y contrastes (Marina y López Penas, 1999) nos fue de utilidad para caracterizar la situación emocional de los lectores. Paralelamente a los estudios citados, los trabajos de Keith Oatley (1994, 2011) se han interesado en el tema dentro de una perspectiva más amplia que desembocó en una psicología de la ficción entendida como simulación mental. Nos interesa destacar aquí simplemente que el proceso emocional estimulado por la ficción es capaz de activar también otros esquemas cognitivos, como el *modelo de self*, que puede resultar desafiado, enriquecido o modificado. De esa manera la lectura literaria puede incidir en nuestras autorrepresentaciones y en nuestras actitudes hacia los otros.

La atención hacia el fenómeno de las imágenes mentales también surgió en las ciencias cognitivas e impactó en la poética (Goetz & Sadoski, 1996; Gleason, 2009; Carston, 2018; Macrae, 2020; Mak & Willems, 2021). Aunque esta línea se encuentra todavía en fase de menor consenso, algunos resultados apuntan en la misma dirección que el caso anterior: al igual que las emociones, la producción de imágenes mentales durante la lectura literaria no es tan solo un hecho placentero y lúdico, inocuo desde el punto de vista cognitivo, sino que puede incidir en la construcción de significado.

Descripción de la muestra

En nuestra investigación, utilizamos técnicas verbales de *registro no-dirigido del proceso de lectura*, en particular el *protocolo escrito*, producido a través de la introspección del estudiante-lector como respuesta a unas consignas y a una instancia de instrucción sobre la naturaleza de la tarea.

Como dijimos, la muestra con la que trabajamos consta del registro de lectura del poema “Mientras corren los grandes días”, de Enrique Molina, realizado por cuarenta estudiantes que accedieron a compartirlo. Los estudiantes estaban cursando el espacio curricular “Teoría y crítica literaria 1”, del primer año del profesorado en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, San Luis. La actividad se dio en un contexto de clase de tres horas y tuvo lugar una vez finalizada la unidad que aborda el género lírico. Las y los estudiantes no sabían previamente que se desarrollaría

ese día, si bien estaban habituados a la práctica de lectura, conversación y escritura en clase. En esta oportunidad se procedió con la lectura del poema por parte de la docente, dos veces, y luego se dio paso a las lecturas individuales y a la escritura personal. Recién en un momento más avanzado se les sugirió que podían conversar entre ellos. La docente dio un marco general sin recurrir a conceptos que usamos para el análisis. Los alumnos podían hacer marcas, subrayar, hacer un registro libre en primera persona. Algunos fenómenos a los que podían prestar atención fueron: hipótesis (descartadas/confirmadas), movimientos físicos (como levantarse, moverse, etc), relectura o necesidad de reiniciar el texto desde el principio, búsqueda de palabras en el diccionario o en internet, asociaciones, recuerdos, cadena de pensamientos, momentos de placer, tedio o frustración, otras emociones, detalles formales interesantes, entre otros.

Los registros de los estudiantes

Cada registro de lectura consta de las marcas que los lectores realizaron en el texto (subrayados de pasajes destacados, notas al margen con interrogantes, prehipótesis, desambiguaciones); todo esto aparece integrado en un texto redactado al final. Al procesar los registros observamos que podíamos reunir las respuestas en dos grandes grupos. El primero, de doce lectores, realizó una lectura que nos resultó previsible, acorde con la naturaleza genérica del texto. Los lectores formulan una hipótesis que podríamos llamar conceptual. En este proceso, los sentimientos que se mencionan son el desconcierto y la confusión principalmente porque “el poema está lleno de contradicciones” (Candela, Juliana). Como respuesta a esto, los lectores formulan varias hipótesis que van poniendo a prueba, descartando y modificando a través de un proceso vacilante, inestable, que admite lo provisorio y hasta llegar a una hipótesis que excluye la incertidumbre, de hecho abundan los modalizadores de duda. Sandra, por ejemplo, introduce varias de sus conjeturas con un “Tal vez...” y repite “no sé si entiendo”; Suyai anota “no entiendo si tiene sentido lo que pienso y leo...”. Como veremos más adelante, esta es una clara diferencia con los lectores del segundo grupo quienes, una vez que superan el desconcierto inicial, armar una hipótesis, se aferran a ella y no la modifican.

Primer grupo: la hipótesis conceptual

Las hipótesis del primer grupo rondan en torno al paso del tiempo, la muerte, la naturaleza indiferente y su poder. En relación a esto, Suyai construye una imagen de “naturaleza

muerta, la técnica que se utiliza en la pintura, ya que representa objetos inanimados, generalmente extraídos de la vida cotidiana que pueden ser naturales o no”. Las lecturas agrupadas aquí establecen el significado de las frases y generaron el texto base que se funda en pasajes significativos de la estructura de superficie relacionados con el cuerpo (vértebras, carne, cabello, manos, corazón, rodilla) y con lo vegetal (árboles, hojas, enredadera, gramilla), los cuales son leídos como sinécdoques de la vida, la mortalidad y lo perecedero. Suyai, por ejemplo, también se detiene en la frase “la tierra inmutable” para concluir que el poema trata de “la monotonía de los días, la vida, la tierra, la muerte y él solo advierte cansancio”. Celeste, en cambio advierte desde el principio una “sensación de movilidad contrapuesta a la quietud”. En ella se activa el recuerdo del momento en que se muere un ser querido y “todo cambia para uno pero la tierra sigue girando, todo sigue su rumbo. Nadie se inmuta”, lo que le permite registrar una sensación desesperante y un momento de tensión. Finalmente se focaliza en que “el paso del tiempo es indetenible, todo es dinámico, la naturaleza, el cambio de estaciones, la sensación de constante renacimiento”.

Aparecen algunas otras hipótesis que tienden a la integración, al fundirse, de lo humano con la naturaleza. Por ejemplo, Candela orienta su lectura del poema a que “cuando morimos dejamos de estar en la tierra llena de objetos y atrocidades, pasamos al plano de la naturaleza”. Karen se orienta en el mismo sentido al afirmar que “el pasto, la tierra, el cuerpo y el ataúd ya se pueden considerar un todo” y agrega que “a pesar del transcurso del tiempo, la tierra se mantiene estática y lista para recibir millones de ataúdes”. María de los Ángeles, en un sentido casi inverso se pregunta “¿A dónde va la vida de los árboles? porque son seres vivos como nosotros y en un violín, en una mesa, en un ataúd que parecen entes, están muertos y transformados, son solo un objeto pero en el poema esa madera/objeto tienen sentimientos”.

Segundo grupo: la hipótesis narrativa

Por otro lado, encontramos, para nuestra sorpresa, un grupo mayoritario (dieciséis lectores) que, ante la dificultad para generar el texto base, desarrolló como estrategia la proyección de una secuencia narrativa sostenida en la interacción entre las imágenes mentales que el poema le provocaba y las emociones F (narrativas) que iban experimentando a lo largo de la lectura. Para este segundo grupo, la escena de lectura parece iniciarse con una expectativa/esperanza muy fuerte de comprensión que se va

perdiendo conforme avanza la lectura y la identificación de la complejidad del poema, aunque no se abandona del todo: “todavía no se va de mi cabeza la idea de entender lo que está diciendo, darle un principio y un final” (Milagros). Este primer choque da paso a un sentimiento de *frustración*. A diferencia del grupo que elaboró la hipótesis conceptual y señaló diferentes matices de la incomprensión (cierta confusión, desconcierto y dudas), quienes sintieron fuertemente la sensación de frustración por no entender elaboraron la hipótesis narrativa como respuesta a esa experiencia y se aferraron a ella. De acuerdo con el *Diccionario de los sentimientos* (Marina y López Penas, 1999) la frustración se ubica dentro del clan de la decepción, la cual surge de la percepción de un suceso que contraría las expectativas (justificadas o no justificadas) y provoca un sentimiento negativo al constatar deseos y proyectos que no van a cumplirse. A su vez, este clan de emociones está comprendido en la tribu compartida con experiencias de la aparición de un peligro o de algo que excede la posibilidad de control del sujeto (entre los que está el miedo, fobia, fracaso) y en la agrupación que vincula las conductas, actitudes y sentimientos respecto del futuro. En ese sentido, la lectora Ruth nos dice que se siente “*frustrada* al no comprender”; Rosa, en cambio, explica la manera en la que intenta abordar el poema aunque la sensación final es similar al de su compañera: “trato de entender un verso y relacionarlo con el siguiente, me doy cuenta de que no es posible hacerlo. Me cuesta seguir y entender las oraciones generándome un poco de *frustración*”. En otros casos la frustración no se asocia directamente con la lectura sino con la tarea de escritura requerida: “me *frustro* por no poder plasmar tal cual lo imagino en el papel” (Dámaris); “*frustración* porque me ha costado concentrarme para escribir” (María). La incertidumbre implica, en algunos casos, una evaluación del propio proceso. De esta manera lo refleja Mayra: “me causó mucha confusión. Duda de saber si estoy entendiendo algo o no entendí nada”.

Lo que observamos en nuestro estudio es que la frustración no es un estado final ni definitivo sino la respuesta a una primera expectativa y a un primer intento de comprensión que, al no cumplirse inmediatamente, puede producir una interrupción momentánea: “Estoy perdida”, siente Carla, “me estancó”, refiere Dámaris. Incluso, puede producir una experiencia de displacer: al preguntar por los sentimientos en el lector, Victoria anota: “la poesía me va generando una sensación de intranquilidad, de no saber para dónde me lleva... me da una percepción de extrañeza, de no saber qué sucede realmente”, y tras reconstruir una imagen de cementerio o sala velatoria concluye: “en

ningún momento me generó un momento de placer, sino que lo leí perturbada”, sin que podamos saber si lo perturbador tiene que ver con las imágenes construidas por el texto o por la imposibilidad de orientarse que había señalado previamente.

Pero la lectura, en tanto proceso, siempre da otra oportunidad. Aparecen, entonces, estrategias para salir de ese primer estado incómodo y desagradable. La relectura es una de las estrategias más señaladas: “Cuando comencé a leer sentí *frustración*, no sabía qué poner, me sentí nublada con mi mente en blanco. *Leí el poema varias veces* hasta que me sentí un poco enfocada y comencé a escribir” (Paulina). “La leí como diez veces”, dicen tanto Jennifer como Lucía; Ruth tuvo que releer cinco veces.

Entonces, la proyección de la secuencia narrativa es la estrategia más fuerte para salir del estado de frustración, incluso a costa de las características obvias del texto: “me sentí desconcertada. Sé que es un poema pero *parece más un relato* continuo de lo que es la muerte para él lo va escribiendo y cuando lo leo siento eso, un relato de una muerte, quizás también una agonía” (Vanesa). En este mismo sentido la intervención de Lucía es clave: “me *frustré* demasiado por no saber cómo sobrellevarla *pero empecé imaginando*”.

Guiadas por la formulación de imágenes mentales aparecen las hipótesis narrativas: el poema sería el relato de una muerte (once lectores) o de un sueño sobre la muerte (cinco lectores). Quienes construyeron la hipótesis narrativa de la muerte destacan palabras como ataúd, ángeles y violín, a partir de las cuales generaron imágenes de velatorios, casas abandonadas, ruinas perdidas entre la naturaleza y espacios lúgubres: “imagino un velorio en medio del bosque con piedras y una orquesta de violines, está lloviendo” (Jennifer); “todo el poema está viviéndolo la persona que prepara el cuerpo, ya sin vida, para el velorio” (Micaela).

La hipótesis de que se trata de un sueño encuentra su fundamento en el verso 22: “entonces mi corazón lleno de idolatría se despierta temblando”. Así, María, por ejemplo, registra “logré sacar una conclusión de lo que podía estar sucediendo, un sueño por parte del narrador donde imagina la muerte de dicha mujer que tal vez podría ser su amada o no”. Para Carla, en cambio, la relación es inversa: “una mujer que espera ya cansada de vivir que venga la muerte a buscarla mientras baila plena y entregada (al leer el ‘Entonces’) Me cambió la historia: parece que la mujer estaba dormida y era todo un sueño”. En varios casos, los lectores adjudican el acto de despertar al enunciador en primera persona. En otros, la muerte y el momento del despertar se le atribuyen al mismo personaje, “la mujer” que aparece en el verso 10 del poema: “y los vestidos caen como

un seco follaje a los pies de la mujer desnudándose”. Estos registros culminan con el sentimiento de satisfacción asociada la comprensión que se presupone exigida, a la realización de la expectativa inicial de integrar los componentes del texto, entendiendo satisfacción como parte de un grupo de emociones que tienen en común el cumplimiento de un deseo que provoca un sentimiento positivo, acompañado de sosiego (Marina y López Penas, 1999).

En conclusión, el acto de lectura de los estudiantes del segundo grupo, de baja tolerancia a la incertidumbre, tiene como prioridad la comprensión del texto. Los rasgos retóricos, estilísticos y genéricos se subordinan al objetivo de construir una totalidad orgánica de sentido, al punto de que, una vez proyectada esa expectativa sobre el texto, se desatienden o se fuerzan elementos objetivos (sintaxis, significados, estructura) para mantenerla. Por lo general, este segundo grupo adopta como patrón interpretativo la proyección de esquemas mentales narrativos con algunos de sus componentes típicos: un narrador; el personaje de la mujer, un escenario: velorio, ruinas, casa, habitación; un proceso temporal marcado en particular por el adverbio “entonces” y un cambio de estado: “despierta”. Esta secuencia narrativa se instala y se sostiene a partir de un desplazamiento categorial que consiste en darle predominancia a un elemento que forma parte de una enumeración de los entes sometidos a la ley temporal, de la que trata el poema.

En este proceso, las imágenes mentales y las emociones intervienen para darle mayor consistencia a la secuencia narrativa, en consonancia con lo observado por otros investigadores de nuestro grupo (Abraham, 2023). Las imágenes son construidas principalmente a partir de palabras que están en el texto (ataúd, violín, mujer, vestido, etc.) y son asociadas a emociones que los estudiantes adjudican a lo representado (el espacio, los personajes, las acciones) a partir de un repertorio cultural preestablecido: ataúd-tristeza, violines-paz o ternura, mujer-amor. Posteriormente la conjunción de las imágenes y las emociones representadas originan, a su vez, emociones en el lector que provienen de sus recuerdos: “donde aparece la hiedra, la gramilla, los árboles, la lluvia me hace acordar a la casa de mis abuelos una tarde lluviosa de verano y todo su jardín mojado” (Carla)

Las emociones estéticas aparecen principalmente a la manera de juicio global sobre el poema y no generadas a partir de versos o secuencias menores: “Es macabro, pero

estéticamente preciosos” (Micaela), “Si bien habla de la muerte no sentí miedo, será por esa dulce forma de escribir” (Carolina).

En conclusión, como vimos, el primer grupo de lectores respondió al poema de manera más previsible ya que activó un pacto de lectura propio del género del texto en cuestión. Ellos estuvieron más atentos a las marcas textuales y procuraron realizar una síntesis hermenéutica sin producir desplazamientos categoriales ni genéricos que se desentendiesen de las propiedades objetivas del texto. Los del segundo, en cambio, ante la frustración por no poder cumplir con la expectativa de comprender rápidamente el texto, emprendieron un trabajo de lectura y relectura que desembocó en la decisión mayoritaria de apelar a algo conocido, los esquemas narrativos, e imaginar una historia, la cual se sostiene débilmente en escasas marcas textuales.

Conclusiones

El análisis de la muestra nos confronta con el hecho de que existe, en los estudiantes, la representación de que los textos literarios son predominantemente narrativos. Marcas externas de la poesía, como el verso, pierden su carácter distintivo ante la ausencia de otros rasgos más prototípicos del género lírico como puede ser la rima (aunque este recurso sea poco frecuente en la poesía contemporánea).

Estudios como el nuestro nos permiten señalar que la enseñanza de los aspectos teóricos y formales de la poesía no debería partir de un grado cero sino que tendrían que tener en cuenta, además de las experiencias de lecturas personales, la predisposición a identificar o construir secuencias narrativas que manifiestan los lectores nóveles. Es decir que, al mismo tiempo que se cimentan los conocimientos sobre el género lírico se tendrán que ir desplazando los preconceptos, representaciones y asimilaciones simplistas.

Mientras corren los grandes días - Enrique Molina (1941)

Arde en las cosas un terror antiguo, un profundo y secreto soplo,
un ácido orgulloso y sombrío que llena las pedras de grandes
agujeros,
y torna crueles las húmedas manzanas, los árboles que el sol
consagró;
las lluvias entretejidas a los largos cabellos con salvajes perfumes
y su blanda y ondeante música
los ropajes y los vanos objetos; la tierna madera dolorosa en los
tensos violines
y honrada y sumisa en la paciente mesa, en el infausto ataúd,
a cuyo alrededor los ángeles impasibles y justos se reúnen a recoger
su parte de muerte;
las frutas de yeso y la íntima lámpara donde el atardecer se condensa,
y los vestidos caen como un seco follaje a los pies de la mujer
desnudándose,
abriéndose en quietos círculos en torno a sus tobillos como un
espeso estanque]
sobre el que la noche flamea y se ahonda, recogiendo ese cuerpo
melodioso,
arrastrando las sombras tras los cristales y los sueños tras
los semblantes dormidos;]
en tanto, junto a la tibia habitación, el desolado viento planea
bajo las hojas de la hiedra.
¡Oh Tiempo! ¡Oh, enredadera pálida! ¡Oh, sagrada fatiga de vivir...!
Oh, estéril lumbre que en mi carne luchas! Tus puras hebras trepan
por mis huesos,
envolviendo mis vértebras tu espuma de suave ondular.
Y así, a través de los rostros apacibles, del invariable giro del Verano,
a través de los muebles inmóviles y mansos, de las canciones
de alegre esplendor,
todo habla al absorto e indefenso niño, a las postreras sombras
trepadoras,
de su incierta partida, de las manos transformándose en la gramilla
estival. •
Entonces mi corazón lleno de idolatría se despierta temblando,
como el que sueña que la sombra entra en él y su adorable carne
se licúa
a un son lento y dulzón, poblado de flotantes animales y neblinas
y pasa la yema de sus dedos por sus cejas, comprueba de nuevo
sus labios y mira una vez más sus desiertas rodillas,
acariciando en torno sus riquezas, sin penetrar su secreto,
mientras corren los grandes días sobre la tierra inmutable.

Busqué -

- Estival → Botín obsequio de mujer. (stivalo → bota en Italiano).
- Planir → Gemir, llorar, sollozar, o clamarlo.

Consentimiento de recogida de datos

Nombre y apellido: Damaris R. Assat

Por la presente doy mi consentimiento para que mi registro de lectura del poema *Mientras corren los grandes días*, realizado en 2024 en el marco del cursado de Teoría y Crítica Literaria I, Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes., sea utilizado de manera anónima para una investigación en teoría literaria y didáctica de la literatura realizada por el equipo de investigadores dirigido por Luis Emilio Abraham y codirigido por Víctor Gustavo Zorana de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Firma: Damaris R. Assat

El poema está en constante movimiento, donde puedo visualizar como una joven sentada en un gran banchete otoñal, con lluvia fina, el terror de estar sola pero con certeza que así sería, su cabello húmedo y suelto, se pone en pie para abrirse paso entre instrumentos dañados por el agua.

La belleza de la descripción, los detalles que utiliza el autor para dibujar en la mente una escena tenue, callida, que es el hecho de despojarse del vestido

y como todo dentro se empieza a petrificar, de una escena fría pesamos a ~~lo~~ ^{la} calidez de una habitación de época y como se deshace de su ropa, la cual cae como hojas en otoño dejando un círculo a sus pies.

(momento para matecito ☺) Al fin el cabo es la historia de la mujer que aun su espíritu vuela por la gran casaca y visita a

cada joven que cae en su casa con el deseo de revivir lo que nunca fue...

(momento matecito ☺)

Ya me estoy que! ^o golpe de que me deje los papeles y de seguro se me cae un poco de ojo!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, L (2023). Muchos lectores perplejos y un poema difícil de Lorca: operaciones cognitivas y emociones-guía ante problemas de integración textual, en *Hispanismos de la argentina en el mundo virtual*; Publicaciones del Instituto de filología Doctor Amado Alonso.

Abraham, L - Zonana, G. (Directores) (2021). *La lectura literaria en contextos educativos: emociones, imágenes mentales, socio-cognición*, SIIP, UNCuyo. Disponible en:

https://www.uncuyo.edu.ar/ciencia_tecnica_y_posgrado/catalogo_investigacion/proyecto/buscar/?unidad_academica_id=9&convocatoria_id=&proyecto=&integrante=&offset=80

Burke, M. & Troscianko, E.T. (Eds.) (2017). *Cognitive Literary Science: Dialogues Between Literature and Cognition*. Oxford University Press.

Carston, R. (2018). Figurative language, mental imagery and pragmatics. *Metaphor and Symbol*, vol. 33, nº 3, pp. 198- 217.

Castiglione, D (2017). Difficult poetry processing: Reading times and the narrativity hypothesis, *Language and Literature*, Vol. 26(2) 99–121.

Cohen, J. (1984). *Estructura del lenguaje poético* (Trad. Martín Blanco Álvarez), Madrid: Gredos.

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Eagleton, T. (1993). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.

Eco, U. (1985). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.

Fernández-Abascal, E.G. et al. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gleason, D.W. (2009). The Visual Experience of Image Metaphor: Cognitive Insights into Imagist Figures. *Poetics Today*, vol. 30, nº 3, pp. 423-470.

Goetz, E.T., & Sadoski, M. (1996). Imaginative processes in literary comprehension: Bringing the text to life. R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (eds.) *Empirical approaches to literature and aesthetics*. Norwood, NJ: Ablex.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Israel, D (2009). La lectura literaria: breve panorama de los enfoques cognitivos sobre la respuesta literaria desde una perspectiva empírica, *Revista de Literatura Hispanoamericana*, nº 59, julio-diciembre, pp. 9-24.

- Israel, D. (2016). Hacia una psicología de la lectura literaria. D. Israel (Comp.) *La investigación universitaria sobre Educación: dilemas y prácticas* (pp. 175-182). Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación.
- Kneepkens, E. W. y Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension, en *Poetics*, 23, 1994, pp. 125-138.
- Macrae, A. (2020). Imagining Differently: Relationships between Reading and Gaming Habits, Mental Imagery Construction, and Perspective-Taking When Processing a Fictional Narrative Scene. *Anglistik: International Journal of English Studies*, vol. 31, n° 1, pp. 155-181.
- Mak, M. & Willems, R.M. (2021). Mental Simulation during Literary Reading. Kuiken, D. & Jacobs, A.M. (Eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies* (pp. 63-84). De Gruyter.
- Miall, D. y Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Reader's feelings and literary response, en: W. van Peer and S. Chatman (eds.), *New Perspectives on Narrative Perspective* (pp. 289-301). New York, SUNY Press, 2001, pp. 289-301.
- Miall, D. S. (2006). Empirical Approaches to Studying Literary Readers: The State of the Discipline. *Book History*, 9. 291-311.
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as dreams: The psychology of fiction*, UK: Wiley-Blackwell.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York, NY : Cambridge University Press .
- Piña, C. (1996). *Poesía argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Vinciguerra.
- Schaeffer, J-M (2018). *La experiencia estética*, Buenos Aires: La Marca.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Zonana, G. (2008). La conformación subjetiva del poema: variables, niveles y perspectivas de análisis, en *Signo y Seña*, Buenos Aires: UBA, Instituto de lingüística, n° 19, 2008, pp.33-66.