

**PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA APLICADA A LA LITERATURA:
UNA PROPUESTA INTEGRADORA**

Ríchard José Sosa Villegas
sosacademicus@mail.com
Instituto Náutico "Almirante Lino de
Clemente"
(Caracas- Venezuela)

Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Ocupa la Dirección en Educación Media General del Instituto Náutico "Almirante Lino de Clemente", donde también se desempeña en el área de su especialidad. Además, labora como docente de aula I, en la U.E.N "Josefa Irausquín López", adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación. En la actualidad, cursa la Maestría en Lectura y Escritura en el IPC.

"la literatura... *se inmiscuye en la búsqueda de preguntas* que, por lo general, cuando es buena literatura, se quedan sin respuestas" (Santaella, 2016, p.229)

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es proponer, a partir de nociones teóricas y pedagógicas, un bosquejo de los elementos que deberían tomarse en cuenta para la conformación de una pedagogía integradora de la literatura. Para concretar dicha propuesta de carácter documental, se parte en primer lugar, de los postulados que rigen la pedagogía de la literatura y sus principios de acuerdo con Cárdenas (2000); en segundo lugar, el cómo podría combinarse el texto literario a partir de una pedagogía integradora, tomando como base los supuestos teóricos de Fraca (2003), y en tercer lugar, la propuesta de una pedagogía de la pregunta expuesta por Siede (2010) a partir de la mayéutica socrática. Los resultados apuntan a que es necesario repensar la enseñanza de la literatura, a través de estrategias motivadoras para el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes en cualquier nivel académico.

Palabras clave: literatura, pedagogía de la pregunta, pedagogía integradora.

Recepción: 20/06/2019

Evaluación: 02/12/2019

Recepción de la versión definitiva: 04/12/2019

PEDAGOGY OF QUESTIONING APPLIED TO LITERATURE: AN INTEGRATIVE PROPOSAL

ABSTRACT

The aim of this work is to propose, from theoretical and pedagogical notions, an outline of the elements that should be taken into account in the conformation of an integrative pedagogy of literature. In order to achieve this, we first start with the postulates that govern the pedagogy of literature and its principles according to Cárdenas (2000); secondly, we focus on the way literary texts could be approached from a pedagogy of literature based on the theoretical standpoints of

Fraca (2003) and thirdly, we consider the proposal for a pedagogy of questioning by Siede (2010) whose work is based on the Socratic Maieutic. The results of this research suggest that it is necessary to rethink the teaching of literature through motivating strategies to enhance the cognitive and metacognitive development of students at any academic level.

Key words: literature, pedagogy of questioning, integrative pedagogy.

LA PÉDAGOGIE DE LA QUESTION APPLIQUÉE À LA LITTÉRATURE : UNE PROPOSITION INTÉGRATIVE

RÉSUMÉ

L'objectif de ce document est de proposer, à partir de notions théoriques et pédagogiques, un aperçu des éléments à prendre en compte pour la conformation d'une pédagogie intégrative de la littérature. Pour concrétiser cette proposition de nature documentaire, nous partons, premièrement, des postulats qui régissent la pédagogie de la littérature et ses principes selon Cárdenas (2000) ; deuxièmement, de la manière dont le texte littéraire pourrait être combiné à partir d'une pédagogie intégrative, en prenant comme base les hypothèses théoriques de Fraca (2003), et troisièmement, de la proposition d'une pédagogie de la question posée par Siede (2010) de la part des mayeutiques socratiques. Les résultats suggèrent qu'il est nécessaire de repenser l'enseignement de la littérature, par des stratégies motivantes pour le développement cognitif et métacognitif des étudiants à tout niveau académique.

Mots clés : Littérature, Pédagogie de la question, Pédagogie intégrative.

PEDAGOGIA DELLA DOMANDA APPLICATA ALLA LETTERATURA: UNA PROPOSTA INTEGRATIVA

RIASSUNTO

Lo scopo di questo saggio è di proporre, sulla base di nozioni teoriche e pedagogiche, uno schema degli elementi che dovrebbero essere presi in considerazione per la formazione di una pedagogia integrativa della letteratura. Per concretizzare questa proposta documentaria, abbiamo iniziato, innanzitutto, con i postulati che governano la pedagogia della letteratura e i suoi principi secondo Cárdenas (2000); in secondo luogo, come si potrebbe considerare il testo letterario a partire da una pedagogia integrativa, basata sulle ipotesi teoriche di Fraca (2003) e, in terzo luogo, la proposta di una pedagogia della domanda presentata da Siedi (2010), a partire dalla maieutica socratica. I risultati sottolineano che è necessario ripensare l'insegnamento della letteratura, attraverso strategie motivanti per lo sviluppo cognitivo e metacognitivo degli studenti di qualsiasi livello accademico.

Parole chiavi: Letteratura, pedagogia delle domande, pedagogia integrativa.

PEDAGOGIA DA PERGUNTA APLICADA À LITERATURA: UMA PROPOSTA INTEGRADORA**RESUMEN**

O objetivo do presente trabalho é propor, a partir de noções teóricas e pedagógicas, um esboço dos elementos que devem ser levados em consideração para a formação de uma pedagogia integrativa da literatura. Para concretizar essa proposta documental, primeiro partimos dos postulados que regem a pedagogia da literatura e seus princípios, conforme Cárdenas (2000); segundo, como o texto literário poderia ser combinado a partir de uma pedagogia integrativa, baseada nos pressupostos teóricos de Fraca (2003), e terceiro, a proposta de uma pedagogia da questão apresentada por Siede (2010) com base na mayeutica socrática. Os resultados indicam que é necessário repensar o ensino da literatura, por meio de estratégias motivadoras para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo de estudantes de qualquer nível acadêmico.

Palavras-chave: literatura, pedagogia da questão, pedagogia integrativa

1.- Introducción

En esta investigación se presenta una propuesta didáctica en relación con la pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura, con la intención de desarrollar y mejorar la habilidad lingüística oral de los estudiantes. Es decir, la destreza para la comprensión y la producción de textos orales a partir de investigaciones teóricas y empíricas realizadas por el autor, sobre el abordaje de la práctica académica en la enseñanza del texto literario en Educación Media General (EMG). El diseño de la investigación fue de carácter documental al apoyarlo fundamentalmente en modelos pedagógicos, cognitivos y metacognitivos que versan sobre la importancia de las actividades intelectuales por parte de los estudiantes, a la vez que se relacionan con el área de la literatura como objeto de estudio. De esta manera, tras el arqueo de la información recolectada se adiciona la perspectiva y reflexión del autor con base en su propia experiencia docente y las recomendaciones para aplicar la pedagogía integradora de la literatura en situaciones reales de clase.

Dentro del ámbito de lo antes descrito, es necesario señalar que solo se abordará la propuesta didáctica, asumiendo el compromiso por parte del autor de aplicar la misma para presentar los resultados oportunamente como una demostración de su

factibilidad, lo cual puede incentivar su aplicación en otros ámbitos. Para iniciar, es necesario acercarse al objeto de estudio.

En relación con el abordaje de la literatura, sus atribuciones surgirían a partir de interrogantes cómo: ¿qué se concibe y acepta como literatura hoy en día? ¿cuáles son los discursos literarios que mejor representan en el tiempo nuestra capacidad para imaginarnos mundos? ¿en qué consiste la interpretación de una obra literaria? ¿cuántas interpretaciones puede esta tener? y ¿qué conocimientos nos aporta en nuestra calidad de vida, la lectura de obras literarias? Tal como lo plantea Bermúdez (2015) “Gestionar respuestas a interrogantes como las antes planteadas, hace que se transite, entonces, desde el objeto del saber de lo literario hasta el objeto de la enseñanza de la literatura”(p.161).

Es pertinente recordar que hoy en día la literatura como objeto de estudio, dentro de ciertos espacios académicos obedece a una serie de elementos de distinto orden, tales como: moralejas, enseñanzas, y otros que dependen del enfoque de quien la emplea al enseñar. No obstante, uno de los conceptos que quedan fuera de esa consideración, es la comprensión de que frente a esta, se olvida que debe ser tratada como un elemento cultural con un importante valor estético tan amplio, que para muchos autores el término literatura todavía carece de una definición propia. Esto pareciera corresponder al hecho de que la literatura hace referencia a diversos criterios, variables por cada comunidad, grupos sociales de acuerdo con una época y lugar específico. Para ilustrarlo, al referir el vocablo literatura, van Dijk (1996) señala que esta “se define esencialmente en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura” (p.118).

De acuerdo con esto, autores como Culler (2003) en su obra *Breve introducción a la teoría literaria*, señala que la literatura es “lo que una determinada sociedad considera literatura” (p.33). Además, indica que “gran parte de las características de la literatura se deriva de la voluntad de los lectores de prestar atención y explorar las ambigüedades, en lugar de correr a preguntar: ¿Qué quieres decir con eso?” (p.39)

A este respecto, Colomer (1999) sostiene que la literatura, especialmente la denominada *infantil*, pero que desde la perspectiva de esta investigación es aplicable a la literatura en general, cumple con tres funciones elementales:

“(1)¹⁵ iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; (2) desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario; y (3) ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (p.15).

Al hablar de la lectura como proceso cognitivo y de construcción de significados, resulta inevitable pensar en cuáles son las características que posee el lector durante su proceso como participante activo de la lectura. Por ejemplo, resulta esclarecedora la siguiente opinión de un lector sobre su experiencia personal en torno a la lectura:

La primeras veces realmente no leía, solo pasaba la mirada por los libros, pero al intentar parafrasear el material no era capaz de recordar lo que supuestamente había leído... Sin embargo, seguí revisando diversos tipos de materiales sin darme cuenta, fue operando en mí un proceso de transformación. Empecé a ver el mundo de otra manera. La lectura efectuó en mí un cambio significativo. La lectura estimula la imaginación y nos permite descubrir nuevos mundos... (Figuera, 2017, p.13).

De la cita anterior, son destacables tres aspectos en relación con lo expuesto por diversos teóricos. Estos son: a) la lectura como un proceso de transformación, b) la construcción de significado a partir de la experiencia de la lectura, y c) la lectura como estímulo para la imaginación.

En relación con esto último, Colomer (2005) señala como primera función la apropiación del mundo mediante el manejo de las imágenes del inconsciente colectivo a través del proceso de la lectura. De esta manera, los temas universales serán manejados por quien lee, sin necesidad de tener que recurrir a otro medio de información. Estas son “imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales”

¹⁵La numeración es nuestra.

(p.203). También la autora argumenta una tercera función de la literatura, la cual consiste en “ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuera el mundo” (p.206). De manera que el lector, sin importar la edad que tenga, debe ser capaz de construir diálogo constante con sus interlocutores sobre los temas de su interés, de manera que ofrezca su propia representación del mundo que le rodea e interesa a partir de su rol como intérprete activo del discurso literario.

A fin de sentar algunos principios para la enseñanza de la literatura, es posible definirla como una forma de expresión artística que “ante todo es creador(a) de símbolos” (Todorov, 1970 [1978]), p.57) y estos son formulados a través de la lengua que “es expresión del individuo” (Todorov, 2014 [1977], p.428). Además, la literatura intrínsecamente permite “la posibilidad misma de describir hoy la ideología” (Todorov, ob. cit., p.432). En el mismo orden de ideas, van Dijk (2006) sustenta que por tratarse de un medio de reproducción de ideas, la literatura es un vehículo idóneo para que las ideologías sean aceptadas por una comunidad. Por esta y otras razones, hay motivos de sobra para considerar antes, diversos aspectos que la caracterizan para su posterior abordaje.

Para iniciar, la enseñanza de la literatura exige un amplio repertorio de estrategias diferentes a otras disciplinas y áreas de conocimiento. Tal como señala Useche (2015), entre algunas de estas estrategias se “destacan la evocación, la asociación de imágenes o de experiencias, sean personales o colectivas, así como la incorporación de un discurso que ancle la interpretación en la experiencia corporal y emocional” (pp.20-21). Para el autor citado, la enseñanza de la literatura requiere que los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no esperen establecer verdades definitivas, y tampoco definir de manera estática los textos literarios. Para el autor de esta investigación, lo antes dicho se traduce en que las obras literarias pueden emplearse con el objetivo de construir verdaderos conocimientos, no un mero abordaje carente de sentido y poco funcional para el estudiante, aislando con esto la oportunidad de que el educando logre desarrollar habilidades para el ejercicio de la criticidad al momento de analizar discursos literarios cada vez más complejos.

2.- Revisión teórica

En este apartado se revisan las teorías que permitirán plantear ideas generales que pueden ser consideradas por los interesados al aplicar la propuesta expuesta por el autor de esta investigación. Para tal fin, en principio se presenta de manera breve las principales nociones que sustentan este trabajo. Entre estas se encuentran: aproximación al término pedagogía, pedagogía de la literatura, principios para una pedagogía de la literatura y pedagogía integradora de la literatura, entre otros, para finalizar con el desarrollo de la propuesta en sí misma y un ejemplo de su aplicación.

2.1.- Aproximación al vocablo pedagogía

El vocablo pedagogía “se deriva de dos voces griegas: *país* (niño) y *agoge* (conduzco). La pedagogía es la ciencia de la educación, y, al mismo tiempo, el arte de aplicar esa ciencia en la dirección de uno o más individuos” (Arreaza, 2008, p.53). En ese mismo orden de ideas, el autor citado sostiene que la pedagogía comprende dos partes: a) la pedagógica teórica o general, que se encarga de estudiar al hombre bajo el punto de vista de su desarrollo orgánico y espiritual, y b) la didáctica o pedagogía práctica, que indica los medios para la enseñanza.

Es menester señalar que de acuerdo con Arreaza, la didáctica o pedagogía práctica es denominada también metodología. Esta se divide en dos: general y especial. La primera, considera los modos, formas, métodos y procedimientos de enseñanza, y la segunda, versa sobre la aplicación de medios educativos en el tratamiento de las diferentes asignaturas de los programas escolares. En este sentido, en el ámbito académico todo el que pretenda emplear la pedagogía al momento de formar individuos con un alto grado de criticidad, debe pensar en la integración de los elementos antes señalados. Esto con la finalidad de optimizar el proceso de manera que redunde en la obtención de resultados de calidad tanto para el educando como para quien tiene la labor de enseñar.

2.2.- Pedagogía de la literatura

Al hablar de pedagogía de la literatura, resulta inevitable comprender que la misma no consiste en la enseñanza de teoría literaria o en el análisis superficial del texto, tanto en forma como en fondo. Entonces, quien enseña literatura deberá tener en cuenta: primero, que la enseñanza de la literatura debe basarse en el disfrute y goce estético de la obra en sí, tomando en cuenta el alcance del texto a partir del cual se desarrollarán múltiples estrategias pedagógicas. Sin embargo, no bastará con la mera lectura de la obra literaria. Gusto y placer estético deben ir tomados de la mano durante el proceso de construcción de significado; segundo, debe lucharse contra dos tendencias: a) la enseñanza de la teoría literaria como objeto didáctico exclusivo, y b) la malformación y falta de criterio con los cuales se analizan e interpretan la literatura. A este respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994 [2003]) señalan que la enseñanza de la literatura dentro del ámbito académico debe ser replanteada, de manera que el texto literario ya no sea "...un objetivo para ser un medio para desarrollar las habilidades lingüísticas" (p.54), puesto que el empleo de la literatura como objeto de enseñanza permite la adquisición, ampliación y desarrollo de altos conocimientos lingüísticos, habilidades para la comprensión e interpretación de diversos géneros literarios e incluso destrezas de tipo cognitivas y metacognitivas, por mencionar solo algunos beneficios derivados del estudio del discurso literario (ob.cit., p.236).

2.3.- Principios de la pedagogía de la literatura

A fin de comprender de qué trata la pedagogía de la literatura, resulta oportuno señalar los principios básicos que regulan la misma, esbozados por Cárdenas (2000); estos se pueden seccionar en cuatro principios básicos que fundamentan la presente propuesta, entendidos como:

1.- La visión de mundo del lector se desarrolla a partir de las dimensiones cognoscitiva, ética y estética, al relacionarlas con las funciones del lenguaje, la lectura de los signos, símbolos, imaginarios e ideologías a través del

enriquecimiento con el acercamiento al sentido estético literario que produce el íntimo acto de la lectura. En este sentido, se hablaría de valores éticos, estéticos y cognoscitivos en la enseñanza de la literatura.

2.- Las dimensiones del sentido, el desarrollo de la lógica y la analógica durante el proceso de comprensión y construcción de significados a partir de la experiencia libro-lector. La literatura trabaja en conexión con el mundo, el hombre y la sociedad, a través de la cultura de la cual todos los participantes del proceso integrador de la lectura (autor -lector), forman parte y con el cual interactúan. De allí que una función como la cognoscitiva para la literatura, le permite al lector el abordaje de diversas habilidades: inferencias, comparaciones, analogías y sinopsis e incluso argumentación, entre otras. Todas estas habilidades son de suma importancia en el proceso de construcción del significado y la incorporación de nuevos conocimientos adquiridos por parte del docente y del estudiante. Esto debido a que el buen lector o lector experto se caracteriza por el grado de comprensión de la lectura que alcanza, aunque las habilidades antes enunciadas resulten difíciles de evaluar, debido al hecho de que se trata de productos no observables sino a microhabilidades de comprensión (Cassany, Luna y Sanz, 1994 [2003], p.197). A este respecto, el lector es capaz de autorregular su proceso de lectura de manera consciente o inconsciente al momento de seleccionar la estrategia más adecuada para adaptarla a las necesidades del texto literario que esté abordando.

3.- El reconocimiento de la problemática fenomenológica del sentido, en las diversas dimensiones textuales (subtextual, intertextual y metatextual) y las dimensiones contextuales (autor, lector, situación y ambiente). Con base en estas dimensiones, el modo de comprender la literatura se obtendrá a través de la interpretación que el lector asume frente a esta. En este sentido, Gadamer (1992) señala que el hecho de que “un determinado texto llegue a ser objeto de interpretación significa ya en sí mismo que este pone una pregunta al intérprete... comprender un texto significa comprender esa pregunta” (p.427). De modo que el rol activo por parte del lector le confiere la capacidad de criticar la obra literaria, preguntándose a sí mismo sobre cuestiones que le inquietan, lo cual lo lleva a

reflexionar sobre su propio conocimiento. Esto se traduce en preguntas que lo llevan a buscar respuestas para la adquisición de nuevos conocimientos.

4.- La literatura permite el desarrollo de la sensibilidad, del pensamiento y de la imaginación del lector. En este sentido, a quien lee debe enseñársele a pensar de una forma creativa y crítica, permitiendo el desarrollo de las capacidades cognitivas y de disfrute a la vez, del potencial lector en formación, evitándose por todos los medios, cuando se trabaja con la literatura, el aprendizaje de la memoria a corto plazo u otras arcaicas formas de pedagogía literaria.

2.4.- Pedagogía integradora de la literatura

La pedagogía integradora de la literatura emerge como respuesta a la necesidad de enlazar los diferentes enfoques, estrategias, métodos y técnicas que desde diversas perspectivas y experiencias didácticas han permeado el desarrollo de la pedagogía en el ámbito literario. De acuerdo con el propósito de este estudio, se presentará el modelo de la pedagogía integradora de Fraca (2003) aplicándolo a la literatura, el cual podría considerarse como un modelo viable para plantear una pedagogía integrada y contemporánea de la misma.

En principio, dentro de la propuesta de la autora se concibe la didáctica de la lengua sobre la base del texto como unidad lingüística. Si se parte de esta última noción, el texto literario como unidad lingüística con un alto valor estético y funcional, resulta oportuno integrarlo al ámbito de la pedagogía integradora, tanto para el proceso de comprensión como el de la producción de textos orales. Entonces, dentro de este modelo teórico, la definición de la lectura como actividad lingüística resulta “la puesta en funcionamiento de estrategias relativas a la comprensión y determinación de inferencias, no presentes necesariamente en la producción escrita” (Frac, 2003, p.75). Al tratarse la lectura como una habilidad lingüística, la escuela debe enfocarla como proceso de alta importancia para quien está siendo educado como lector crítico.

Dentro del ámbito de la pedagogía integradora, siguiendo los postulados de su precursora, estos pueden aplicarse al ámbito literario. Sin embargo, es necesario

conocer que se señalan diversas estrategias, las cuales el docente puede reelaborar según crea conveniente. Estas estrategias son denominadas integradoras, y para el fin antes señalado, se toman en consideración los siguientes aspectos: a) *Naturalidad*: emplear textos que tengan existencia real dentro del marco en el que se encuentren; b) *Significación*: las estrategias deben partir del análisis de los interés y necesidades de los actores del proceso: estudiantes y docentes; c) *Motivación*: elemento importante en la planificación estratégica, contempla el interés de diseñar estrategias significativas e incentivadoras; d) *Creatividad*: las estrategias deben fomentar la creatividad del ser humano; e) *Dinamismo*: las estrategias deberán ser activas, interesantes y en concordancia con el nivel de aplicación.

En el siguiente gráfico se puede observar cómo se relacionan tres tipos de conocimientos necesarios dentro del ámbito del aprendizaje, a saber: el conocimiento previo, el conocimiento nuevo y el conocimiento integrado.

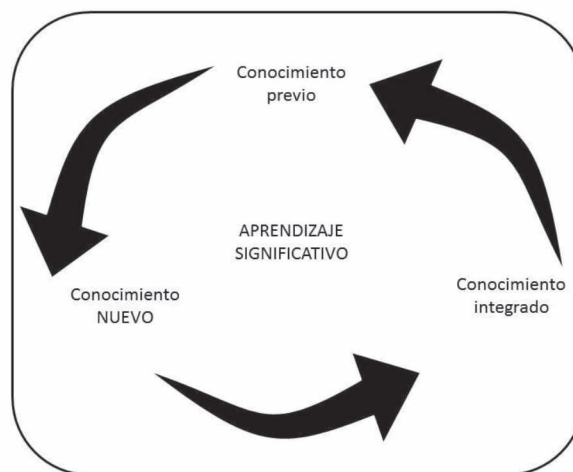


Figura nº 1.- Eje pedagógico integrador.

Fuente: Fraca (2003).

En la pedagogía integradora, el aprendizaje se concibe desde una perspectiva basada en un proceso educativo de transferencia, en el cual el estudiante, gracias a un proceso de orientación, “logra su autonomía progresiva y saca provecho de lo

aprendido, transfiriendo tales conocimientos a nuevas situaciones” (Fracá, 2003, p.17). Entonces, por todo lo antes expuesto, es necesario integrar estas estrategias dentro de la enseñanza en el ámbito literario.

2.5.- Razones para una pedagogía integradora de la literatura

La experiencia personal del autor de esta investigación sobre la aplicación de la pedagogía integradora de la literatura permite apreciar suficientes motivos que dan cuenta de su efectividad dentro de los contextos en los cuales se pueda emplear. Entre las razones que sustentan una pedagogía de la literatura, que plantean los beneficios de la misma, se puede señalar las siguientes:

- 1.- Obtener una visión panorámica del mundo que rodea a los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de las estrategias cognitivas y metacognitivas.
- 2.- Permitir la superación del pensamiento concreto al abstracto a través de la lectura funcional de obras artísticas o literarias.
- 3.- Lograr un verdadero proceso de integración en el cual tanto quien enseña como quien aprende, obtienen conocimiento de calidad y diversidad de perspectivas respetando las posturas personales de los participantes, durante el intercambio de opiniones. Además, se operacionalizan nuevas vertientes pedagógicas en contraste con la escuela tradicional, innovando los procesos, haciéndolos más interactivos y dinámicos para los estudiantes.
- 4.- Instruir a través de esta perspectiva no es enseñar una pequeña parcela de información o parte de esta, tal como: la obra en sí misma, sino un todo (el contexto de la obra, la valoración de la misma como producto de valor estético y el significado que se puede extraer tras su estudio, entre otros).
- 5.- Crear nuevas actividades y aplicación de estrategias que resulten enriquecedoras en aras de los intereses de formación de los estudiantes.
- 6.- Impulsar la lectura y la escritura de obras literarias como productos de la cultura escrita, actividades innatas y propias del ser humano; valorándolas no como

artificios escolares punitivos, sino como prácticas naturales para su desarrollo lingüístico como individuo de una comunidad.

Por último, es importante destacar la valoración del proceso que asumen los estudiantes dentro de su formación académica al sentirse parte de una experiencia en la cual participan como protagonistas y del que reciben beneficios por ser participantes activos. En relación con el para qué de una pedagogía integradora de la literatura, la razón fundamental de esta se relaciona con el hecho de que no se circunscribe la palabra escrita con un producto cultural elitescos, inaccesible y limitado solo para intelectuales con un alto nivel de coeficiente académico. Se intenta con esta propuesta, demostrar que desde tempranas edades, el sujeto en formación puede integrar su propio bagaje cultural con el mundo de la literatura, alcanzando una mejor comprensión del mundo que le rodea a la vez que se integra él mismo.

2.6.- El paradigma constructivista

Al hablar de paradigma constructivista, es necesario señalar que se trata de una visión de mundo en la cual el estudiante o aprendiz es capaz de regular y crear sus propios conocimientos. Se entiende que desde esta perspectiva, el sujeto como ente activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se sumerge en una búsqueda del conocimiento que le permite actuar de forma protagónica, activando sus esquemas mentales de pensamiento y obteniendo un resultado óptimo. A su vez, dentro de este paradigma, se encuentran “diversas escuelas psicológicas, prácticas educativas, modelos pedagógicos y enfoques teóricos cuyos planteamientos tienen hoy implicaciones trascendentales” (Flores y Agudelo, 2005, p.11), para la práctica pedagógica en los ámbitos en los cuales se requiera.

Los teóricos que convergen en el mismo orden de ideas respecto al paradigma constructivista son diversos. No obstante, basta con nombrar a Vigotsky, Piaget y Ausubel con la finalidad de destacarlos como los pioneros del mencionado modelo. De manera sucinta, puede decirse que en el caso de Vigostky, su teoría del origen sociocultural de los procesos principales, establece el desarrollo humano como un

proceso de socialización en el cual, lenguaje e interacción desempeñan un papel fundamental. Dentro de las concepciones vigotskianas, se distinguen dos tipos de funciones mentales: a) *Las mentales inferiores*, las cuales son limitadas y están determinadas de manera genética a través de las funciones naturales, y b) *Las funciones mentales superiores* que se originan, adquieren y desarrollan mediante la interacción social con los pares al hablar y razonar (Flores y Agudelo, 2005). Entonces, mientras mayor sea el grado de interacción social del individuo, mayor potencia habrá al desarrollar sus funciones mentales superiores.

En este sentido, para Vigotsky existe un concepto básico adicional dentro de la teoría sociocultural y lo denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la cual el desarrollo cognitivo y el aprendizaje surgen a partir de la exposición de modo directo a las fuentes de estímulo y el aprendizaje mediado o mediación; es decir, toda actividad que genere procesos mentales superiores, la cual puede ser una herramienta material, un sistema de símbolos o una persona que elabore una situación con la cual intente hacer razonar a su interlocutor.

En relación con Piaget, siguiendo los postulados de su teoría genética, el individuo aprende no por la cantidad de conocimientos que es capaz de acumular sino por la construcción de estos. A partir de los mecanismos cognitivos internos, conjugados con su propio desarrollo evolutivo y su interacción con seres y objetos contextuales, se da como resultado un proceso de aprendizaje, “determinante para el desarrollo de las habilidades cognitivas” (Flores y Agudelo, 2005, p.13). Dentro de la multiplicidad de aprendizajes que puede adquirir el sujeto, se encuentran: calcular, leer, escribir y hablar, entre otros.

La tríada constructivista queda completada con Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo. Dentro de esta proposición, tal como señalan Flores y Agudelo (2005) se categorizan cuatro tipos de aprendizajes: 1.- *Aprendizaje por recepción*: el estudiante es un simple receptor de información; 2.- *Aprendizaje por descubrimiento*: el educando obtiene solo parte de los elementos para construir de manera deductiva, a partir del razonamiento, una respuesta personal; 3.- *Aprendizaje memorístico*: el individuo adquiere nuevo conocimientos mediante el

ejercicio de la memoria y es capaz de incorporarlo a su estructura cognitiva, no siendo necesaria la conexión con la estructura de los conocimientos previos que ya posee; y 4.- *Aprendizaje significativo*: vocablos con los cuales enfoca los postulados de su teoría. Este tipo de aprendizaje se refiere a la nueva información que se incorpora de modo coherente a la estructura cognitiva del sujeto. El mencionado aprendizaje obedece a una motivación intrínseca en la cual el estudiante es un ente activo, capaz de construir, procesar y organizar su propio conocimiento haciéndolo importante para sí mismo dentro de su estructura cognitiva. Entonces, estas teorías aunadas a la pedagogía de la pregunta, quedarían ancladas dentro del presente trabajo de la siguiente manera:

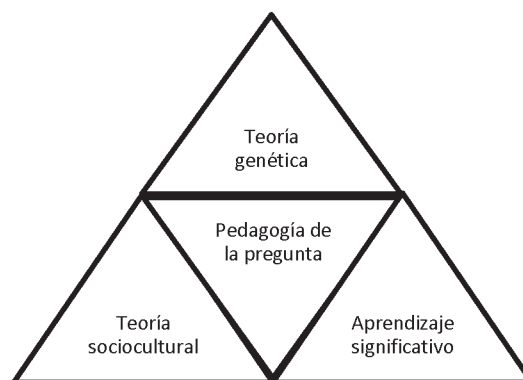


Figura 2.- Tríada constructivista.

Elaboración propia.

Es destacable en cada caso, los aspectos centrales de las tres teorías seleccionadas y la relación con la pedagogía de la pregunta en aras de conocer la relevancia e implicaciones de estas con el tema que se ha abordado en este trabajo, con la finalidad de elaborar una integración en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del texto literario. En resumen, puede afirmarse que se justifica la selección de estas teorías por las siguientes razones: la teoría de origen sociocultural toma el lenguaje (oral en este contexto) e interacción como un papel

fundamental en el desarrollo del conocimiento y la integración partiendo de las funciones mentales superiores, las cuales se logran a partir de estímulos (preguntas/ respuestas) bien pensadas. La teoría genética aporta la idea de que el individuo es capaz de construir sus propios conocimientos, en este caso esos conocimientos podrían enfocarse como significados a partir de su proceso como lector y la interacción discursiva oral con sus pares a partir de la pregunta. El aprendizaje significativo aporta el que los estudiantes sean capaces no solo de construir, procesar y organizar su propio conocimiento, tal como se comentó antes, sino que pueda hacerlo importante y lo valore para sí mismo dentro de su estructura mental cognitiva.

Por tales razones, a continuación se plantea la propuesta en la cual se integran los aspectos teóricos y pedagógicos señalados con la finalidad de dar a conocer en qué consiste la misma. Además, se ofrecen algunas sugerencias para su estudio, su modelo de aplicación para la comprensión y producción de textos orales a partir de las obras literarias. A su vez, se hará alusión a los aspectos cognitivos y metacognitivos, con base en los supuestos señalados en este contexto, para plantear una pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura.

3.- La propuesta: fundamentos teóricos y pedagógicos

3.1.- Cognición y metacognición: beneficios de una pedagogía integradora

Dentro del ámbito del paradigma cognitivo existe una diferencia entre el conocimiento declarativo, concerniente a saber *qué* es algo y el conocimiento procedimental, que concierne a saber *cómo* se hace algo, siendo el segundo el más difícil de verbalizar (Rivas Navarro, s.f). En este sentido, el lector es capaz de emplear los procesos cognitivos básicos: procesos de atención, percepción y memoria en sus diversas facetas centrando su interés en la cognición y el aprendizaje en general. Por tal razón, cuando el lector es capaz de analizar o pensar en las operaciones cognitivas que realiza mientras lee y reflexiona en lo leído, se

activan una serie de estrategias superiores que permiten vislumbrar de alguna manera un proceso denominado metacognición.

Tal como lo plantea Navarro: “El aprendiz se sirve de la metacognición para discernir lo que sabe y el grado en que lo sabe y aquello otro que necesita más repaso elaborativo, mejor comprensión, así como el empleo de las estrategias pertinentes” (s.f., p.228). Desde la perspectiva cognitiva y metacognitiva, tras la revisión de los postulados teóricos y las sugerencias para la aplicación de la propuesta en torno a una posible pedagogía integradora de la pregunta aplicada a la literatura, podría señalarse que desde la perspectiva pedagógica, resulta en beneficios importantes para el estudiante por tratarse la pregunta de una estrategia innovadora, motivacional y un impulso para que el educando no solo comprenda y produzca distintos tipos de texto, sino que avanzando más allá, el individuo lector que es interrogado y es capaz de interrogar, logra desarrollar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para su posterior empleo en diversos ámbitos de la vida diaria. Por nombrar solo un ejemplo, este lector tendría un sentido de criticidad al momento de hacer múltiples lecturas, adecuándose al contexto en el cual se desenvuelve pero más allá de eso, sería capaz de leer el mundo que le rodea.

Es por ello que todo lo abordado en este estudio se vincula tal como lo plantea Ausubel (2002) “mediante un proceso de conciliación integradora” (p.171). Esta conciliación debe producirse entre los conceptos, los modelos y las teorías relacionadas, al combinar las ideas similares, señalando semejanzas y diferencias relevantes, esclareciendo contradicciones aparentes y conciliando las reales con la finalidad de hilvanar el empleo de una estrategia como la pregunta, con el interés en permitir al estudiante una posible vía para el desarrollo de su intelecto, al utilizar como vehículo para tal fin la literatura.

De esta manera, se establece una relación entre la teoría constructivista, la didáctica o pedagogía de la literatura, la pedagogía de la pregunta, el paradigma cognitivo y metacognitivo en anclaje con la pregunta como estrategia para desarrollar una teoría fundamentada en los postulados teóricos de estas nociones, tomando en consideración la pedagogía integradora para la didáctica de la literatura dentro del ámbito de la competencia comunicativa oral, como se ha expuesto antes,

la cual puede extrapolarse posteriormente a otros contextos académicos como la producción escrita, teniendo en cuenta que “ningún aprendizaje estratégico puede darse sin la consideración de una enseñanza estratégica” (Fracas, 2008, p.116).

Al pensar de esta manera estratégica, es probable que el educando posea mayor conciencia, metacognición o metaconocimiento de los propios procesos cognitivos, siendo capaz de controlarlos y regularlos, al manejar estrategias efectivas. Por tal razón, la pericia dentro de un dominio específico integrará conocimientos conceptuales, esquemáticos, procedimentales y metacognitivos, (Rivas, s.f.) lo cual vendría a ser la meta final que se aspira dentro del contexto pedagógico planteando en estas páginas.

3.1.- Orígenes de la pedagogía de la pregunta

La incorporación de la pregunta como técnica o estrategia dentro de cualquier contexto formal educativo o no, no resulta en nada nuevo, si nos remontamos a la antigua Grecia. Los filósofos griegos empleaban “la argumentación para el análisis del arte de discutir, la llamada dialéctica, o el arte de hablar, la retórica” (Serrano y Villalobos, 2006, p.19). De esta manera, existe una relación indisoluble entre el campo de la argumentación, la dialéctica y la retórica. En principio, desde el momento de la instauración en Grecia de la democracia, los filósofos presocráticos instauraron la argumentación, el debate, la capacidad de convencimiento y la persuasión, los cuales tomaron un papel de importancia fundamental. De allí surge el primer sentido del vocablo dialéctica (ibid.).

Posteriormente, los sofistas determinan unos aportes significativos en el contexto de la argumentación, recurriendo a la invención de la retórica, o el arte de hablar para persuadir; empleando mecanismos de debate y la práctica sistemática de contraer los discursos, a través de estos elementos el hablar en público se convierte en un instrumento que permite convencer y captar la atención de los interlocutores en una audiencia. En el plano de la dialéctica, Platón señala que se trata de “saber interrogar y saber responder” (Serrano y Villalobos, 2006, p.20). Se trata entonces de analizar los argumentos de los discursos elaborados por los

hablantes, para luego desmontarlos en sus unidades básicas de análisis reordenándolos en categorías esenciales. En relación con Aristóteles, este sostiene que la argumentación es un modo de razonamiento lógico a partir de una premisa, concepción de su obra *Retórica*. Además, agrega la deducción como principio regulador para obtener conclusiones a partir de premisas verdaderas (Aristóteles, 1991).

Aunado a lo antes dicho, el pensamiento griego tomó forma con Sócrates quien planteó la pregunta, desde el punto de vista pedagógico, y con ello implementó toda una metodología a posterior, que hoy se conoce como mayéutica socrática. Esta constituyó un método para buscar la valía de las cosas. De esta manera lo expresaba el filósofo griego: Cuando se pregunta a los hombres, y se les pregunta bien, responden conforme a la verdad. Todo el secreto se encuentra centrado en preguntar bien; de allí que la pedagogía integradora de la pregunta solicite a un docente planificado, capaz de generar cuestiones de relevancia en torno al objeto de estudio: el ámbito literario.

En este contexto, el docente que formula preguntas de calidad y bien elaboradas, practica la dialéctica mayéutica, desentrañando la verdad que se encuentra en estado de reposo en la mente del educando, y por ende, en la mente de cada hombre y se acerca a la razón que existe por sí misma. Tal como lo señalan Freire y Faundez (2013) "la primera cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad" (p.73). Dentro de esta perspectiva pedagógica, se comparte la idea socrática de que el conocimiento se encuentra en las personas y solo hay que ayudarlas a través de preguntas bien formuladas para que este fluya (Salazar, 2010).

En la antigüedad, la mayéutica requería del ejercicio de la razón, una búsqueda rigurosa que llevase al sujeto a sacar a la luz la verdad. El propio Sócrates señaló que su trabajo era más difícil que el de una partera, puesto que se basaba en discriminar si lo que habían dado a luz sus interlocutores era verdadero o no, realidad o simple apariencia (Najmanovich, 2001). En este sentido, Salazar (2010) señala que el método socrático supone una "causalidad circular retroactiva que

retroactúa sobre el conocimiento para obtener la verdad” (p.37). De manera que es necesaria la recursividad interrogativa para en más de una ocasión, lograr alcanzar el fin último de la mayéutica socrática, y en el contexto de la pedagogía integradora de la literatura: enseñar al educando a desarrollar sus habilidades metacognitivas.

A este respecto, diversos investigadores han indagado en el ámbito de lo que hoy se denomina pedagogía de la pregunta, una variante de la mayéutica socrática; su importancia dentro del desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y el empleo significativo de su aplicación en el ámbito académico, así como las condiciones que exigen la comprensión del discurso literario (Araujo, 2005; Freire y Faundez, 2013; Lima y Moreira, 2015; Sáez, 2014; Zuleta). Estas investigaciones han demostrado que la aplicación de la pedagogía de la pregunta requiere competencias específicas, una serie de condiciones básicas que deben ocurrir para que estas puedan producirse. En este sentido, las preguntas y sus respuestas se convierten en nuevas verdades que solo son posibles, dentro del proceso de interrelación social con los pares. En palabras de Lima y Moreira (2015) “El proceso socializador es un puente y un punto convergente de las relaciones e interacciones para el aprender” (p.17). A fin de visualizar los orígenes de la pedagogía de la pregunta, se presenta el siguiente esquema que sintetiza las ideas antes expuestas en torno al tópico en cuestión.

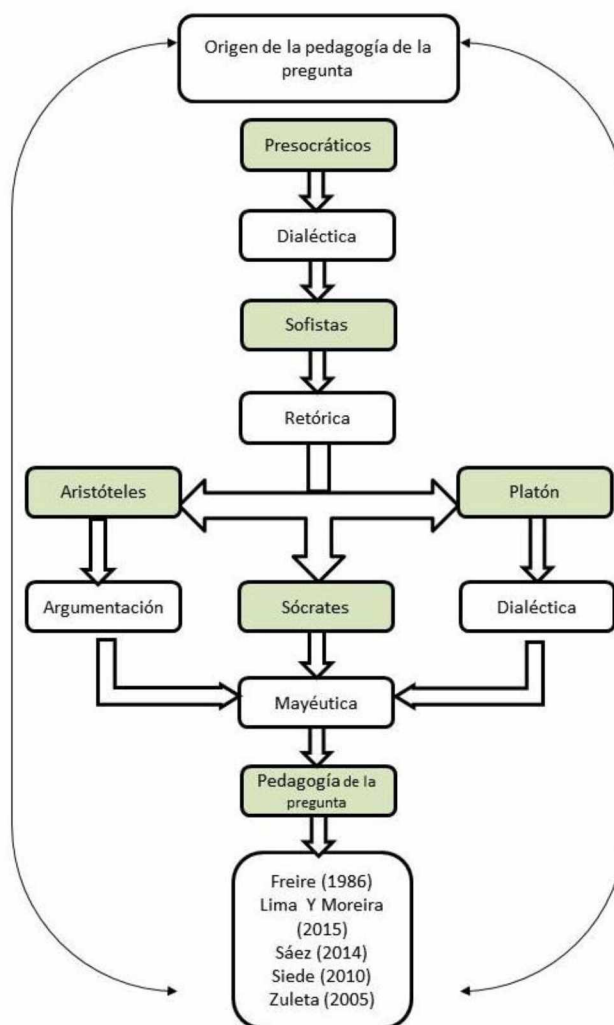


Figura 3.- Orígenes de la pedagogía de la pregunta.

Elaboración propia.

Entonces, es importante destacar la inserción de la pregunta (mayéutica socrática) en relación con la pedagogía integradora expuesta por Fraca (2003), con la intención de comprender la propuesta ofrecida en la presente investigación. En principio, es necesario iniciar una tesis o idea inicial a través de una interrogante. La misma puede versar sobre un problema conocido, una situación contextualizada o un tópico de provecho que despierte el interés del estudiante. El inicio a través de la pregunta facilitará que el diálogo permanezca abierto durante el recorrido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para intentar alcanzar algún grado de

conclusión, facilitando el que la interrogante movilice, organice y profundice el recorrido por el conocimiento tanto para el docente como para los estudiantes; se trata de una invitación a pensar en un fragmento de una realidad social y buscar en el ámbito literario todas las herramientas, cognoscitivas, conceptuales, metodológicas y procedimentales necesarias (Siede, 2010) que faciliten el proceso de la pedagogía integradora de la literatura.

Por tal motivo, la pedagogía integradora de la literatura no puede enseñarse dentro del aula sin recurrir al diálogo y sin asumir que los alumnos son capaces de construir sus propios conocimientos. Por consiguiente, resulta oportuno señalar que el paradigma constructivista, es participativo y en este se valora el proceso y la dimensión temporal del aprendizaje como el más apto para descubrir el proceso de construcción de significado del estudiante en relación con el texto literario. Este paradigma es adecuado para este fin ya que no atiende tanto a los contenidos como a la identificación, comprensión y fortalecimiento de las habilidades específicas del sujeto en cuestión, y es precisamente eso lo que se desea en este contexto. De manera que se privilegia la comprensión, el entendimiento y la construcción de nuevos significados y estrategias discursivas por parte del estudiante; de modo que el énfasis no estará dirigido a obras, autores y corrientes literarias particulares con un carácter fijo e inamovible. El estudiante será entrenado para enfrentarse a cualquier obra literaria pero más allá de eso, al mundo que le rodea, decodificándolo y comprendiéndolo, haciendo esta herramienta útil para la vida. Así, Useche (2015) sostiene que "...todo esto desafía los hábitos, esquemas preconcebidos y las ideologías dominantes que se observan todavía hoy en la práctica educativa en términos generales" (p.22).

3.2.- Sugerencias para la aplicación de la pedagogía de la pregunta

Aunque la forma dialógica, a la cual apunta esta investigación, nunca está separada de la forma expositiva en la cual educa el docente, es bueno destacar que ninguna de las dos maneras se debe emplear separadas sino que una viene a ser

complemento de la otra. Sin embargo, puede prevalecer una por encima de la otra de acuerdo con el objetivo pedagógico a lograr durante la clase de literatura.

Ahora bien, en cuanto a la manera pedagógica sobre cómo aplicar la pedagogía integradora de la pregunta, cabe destacar los siguientes aspectos que pueden guiar el rol de quien enseña literatura. Tomando en cuenta que la forma dialógica es la que prevalecería en este contexto. Estas serían algunas de las sugerencias:

1.- Las preguntas diseñadas y bien pensadas por el docente, deben estar dirigidas al grupo, no a un individuo particular, puesto que no se trata de un interrogatorio sino de un diálogo abierto en aras de verdadera construcción cooperativa del conocimiento dentro del aula de clases. Esto permitirá igualdad de oportunidades para el aporte significativo de ideas, el cual de manera responsable todos los actores asumirán de manera activa. De estemodo, tal como señala Sanjuán (2014) “es fundamental que el docente formule las preguntas adecuadas para estimular la conexión entre los textos y los intertextos lectores y vitales del estudiante”(p. 167). Entonces, al estimular respuestas personales con visión crítica dentro de un marco de conocimiento por partede los lectores, se puede aspirar a construir mejores habilidades de lectura y lectores autónomos. En palabras de Borromé (2016):

...los lectores no parten de cero, que disponen ya, inconscientemente, de ciertos principios organizadores, elementos lúdicos y dispositivos críticos que los articulan en torno a una concepción de la vida y participantes de una cultura nacional o, por lo menos, de una lectura del mundo particularmente relacional de la comunidad a la cual pertenece (p.19).

De manera que el estudiante lector tiene un marco de conocimiento, sin importar su procedencia, que juega un papel importante al momento de construir nuevos saberes, en la medida que se enfrenta al mundo de la cultura escrita como participante activo.

2.- El orden de las preguntas puede ser aleatorio, aun cuando se tenga un guion planificado para la clase. No obstante, debe tenerse en mente el objetivo de la clase y la organización del discurso para que el contexto pedagógico resulte coherente con el tema de la sesión académica.

3.- Las interrogantes no deben asignarse a casos particulares, es decir, las preguntas deben resultar equitativas para todos los estudiantes. La idea es generar y promover la libre participación, evitándose con esto que el estudiante se cohíba al momento de hablar. Así el estudiante no considera que está siendo evaluado sino que se trata de una sesión amena de clase en la cual participa con base en la lectura y disfrute de una obra literaria, en colaboración con el resto de sus compañeros.

4.- Es importante evitar repetir preguntas, a menos que las mismas no hayan sido comprendidas por los estudiantes. En casos como estos, el docente deberá velar para que exista una reformulación de la interrogante en cuestión. De esta manera se enfoca la clase en el desarrollo de las respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas. Es una buena oportunidad para hacer énfasis en el respeto de las opiniones de los interlocutores, al momento de que estos expongan puntos de vistas contrarios y así establezcan puntos de encuentro en común e incluso discutan sobre sus diferentes perspectivas.

5.- El docente reforzará a través de la explicación, copiando en la pizarra o en cualquier medio instruccional que así haya preparado, el léxico especializado, los términos nuevos, de interés o difíciles a fin de calar en la audiencia la importancia de los mismos en relación con los futuros conocimientos, si este fuere el caso. Previamente puede insistir en que los estudiantes manejen el mismo a partir de una investigación inicial que promueva el conocimiento de estos nuevos términos.

6.- Toda interrogante que sea planteada debe ser determinada y concisa, sin ambages de imprecisión. Un ejemplo de una pregunta con estas características sería: ¿cómo fue el proceso de escritura de *El cantar de Mío Cid*? Este tipo de incógnitas, lejos de guiar al estudiante lo alejan del verdadero aprendizaje a través de la pedagogía integradora de la pregunta.

7.- Evite el empleo de preguntas dicotómicas (sí/no) debido a que incita al estudiante a adivinar la respuesta que por lo general, carece de profundidad argumentativa. Ejemplo de esto sería: ¿Fue Miguel de Cervantes el escritor de *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*?

8.- A razón de lo antes dicho, es propio evitar preguntas alternativas. Ejemplo de esto: tras la lectura del cuento *un regalo para Julia* del autor venezolano Francisco

Massiani, “¿los hechos narrados pueden ubicarse en el mundo real o en el fantástico?” (Ángel Berbesi, 2007, p.101). Cabe señalar que este ejemplo podría servir de inicio para una buena discusión, si tras la respuesta dada se solicita que el estudiante argumente su respuesta a partir de su lectura enfocándose en los elementos internos dentro del texto para una mejor comprensión del mismo.

9.- Siempre se deben evitar preguntas cuya naturaleza sea la de imponer la interpretación del docente al estudiante. Estas se usarán solo con el objetivo de encauzar al estudiante, guiarlo, no proporcionarle las respuestas o forzarlo a que interprete un texto igual a como lo hace el docente. Con esto solo se eliminaría la iniciativa del estudiante. Un ejemplo contrario a lo antes dicho sería: “A tu juicio, ¿cuál es el rol que juega el elemento círculo en los diferentes párrafos de Las ruinas circulares? ¿Por qué el autor lo utilizará de forma tan reiterada?” (Simón, 2005, p.102). Este tipo de cuestionamientos permite que el estudiante exprese su propia percepción, razone y además, sepa que su opinión es respetada y tomada en cuenta por el docente como mediador del proceso de aprendizaje literario.

10.- Debe solicitarse a los estudiantes respuestas en frases completas, en bien del desarrollo de su competencia oral, y de que la asociación resultante entre la pregunta y la respuesta, favorezca a que se construya un óptimo aprendizaje por parte del educando. Por ejemplo, al analizar una obra como *Florentino y El Diablo* de Alberto Arvelo Torrealba, podría preguntárseles: “como se habrán dado cuenta, en muchos pasajes del canto final el coplero Florentino nombra diferentes vírgenes y santos, así como a Dios mismo. ¿Por qué creen que lo hace? ¿Qué papel juega la fe católica del personaje en el marco de su estrategia para escapar del Diablo?” (Simón, 2005, p.186).

11.- Todas las respuestas e interpretaciones señaladas por los estudiantes, siempre que sean coherentes con el tópico abordado, serán consideradas válidas por el docente en aras de crear un clima agradable en el cual se respeta la diversidad de opiniones (Bermúdez, 2015). De manera que “las vinculaciones conscientes e inconscientes que realiza el lector, profundas o no, logran producir otras formas de conocimiento y develamientos del mundo para la reconstrucción del sentido y significado por parte del lector” (Borromé, 2016, p.15). Esto debido a que “no es el

lector un elemento aislado dentro de la red de significaciones, sino que es la expresión material y concreta de un deseo adherido a la red polisémica que recorre el campo de la lectura” (ob.cit. id.).

12.- Acompañar el proceso de una escala de estimación, una lista de cotejo, una rúbrica o un instrumento de evaluación con la finalidad de verificar la competencia comunicativa oral u otro ítem que se considere oportuno. El estudiante debe conocerlo antes de las sesiones de clase a fin de atender los rasgos evaluativos respectivos. Es necesario que el estudiante maneje el contenido de la misma a fin de propiciar un clima en el cual no haya tensión al momento de evaluar el diálogo.

13.- Retroalimentación por parte de todos los involucrados antes, durante y después de cada sesión de clase. Forma parte de la evaluación en cuanto a la construcción del conocimiento de los estudiantes, la necesidad de conocer sentires e impresiones sobre su propio proceso de aprendizaje en torno a la pedagogía de la pregunta, al convertir el aula de clases en una suerte de lugar para conversar de manera abierta y constante.

14.- No existen conocimientos definitivos, todos aportarán cuanto conozcan y hayan investigado. En este sentido, es oportuno recordar que ninguno de los implicados en este proceso, ni siquiera el docente como investigador principal y orientador del proceso, conoce en absoluto todos los datos relacionados con las obras, autores, movimientos y épocas estudiadas, aun cuando deba partir de una planificación previa, un programa escolar adaptable y unas aproximaciones personales para el trabajo dentro del aula de clases. Por tal razón, sería recomendable que el docente valore y enseñe al grupo a hacerlo también, al exponer ideas, analogías, comparaciones y datos que sean significativos al momento de la construcción dialéctica sobre el tópico literario que se esté abordando o se piense estudiar.

15.- Debido a que el lector no es un ente pasivo o un receptor de información, sino un intérprete o reintérprete de lo que lee a partir de muchas posibilidades, estas pueden generar diversidad de textos y la experiencia personal del lector, pero esto no implica interpretaciones infinitas. Si se piensa de esta manera, se caería en lo que Eco define como “lecturas aberrantes” (Eco, 1987, p.82).

16.- Se sugiere que además, toda evaluación de índole verbal sea acompañada de una producción textual argumentativa escrita, un ensayo o un texto argumentativo. Así se apoyaría la comprensión y organización de ideas para la producción textual argumentativa a partir del encuentro múltiple de ideas. Teniendo este insumo académico, el docente podría reformular los siguientes objetivos para las clases. Esto redundaría en beneficios a futuro para los estudiantes al recurrir al ámbito de la competencia argumentativa escrita.

3.3.- El rol pedagógico de quien enseña literatura

Tal como lo señalara Platón, sin *Eros* no es posible el que se dé el correcto proceso de la educación debido a que no existe un ejercicio de donación o regalo; esto significa que el educador tiene el poder del saber, y este es capaz de transformarlo en un don, una forma de arte y placer estético para crear las condiciones del aprender del estudiante y del suyo propio, en un proceso interactivo (Domingo Motta, 2003).

Es a través del empleo del *Eros* que el docente precursor de la pedagogía de la literatura no solo la enseña sino que demuestra verdadera pasión por esta. Enseña verdades adquiridas, conocimientos contruidos, se convierte en copartícipe en la construcción de un aprendizaje compartido en el cual él sabe que no posee verdades absolutas, se muestra humilde frente a lo que puede aprender del estudiante, aunque sea él quien haya iniciado y guiado el proceso. Es allí donde la belleza y estética del campo del conocimiento obtienen una nueva dimensión del método de aprendizaje (construcción/reaprendizaje/estrategia) que dejando a un lado la monotonía, la vaguedad o lo anticuado de las estrategias empleadas, prevalezca la imaginación, la cual generará pasión por la búsqueda de nuevos conocimientos y verdades significativas tanto para quien enseña como para quien aprende. La afición por la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos será el móvil del que se preocupa por enseñar y aprender de manera recíproca, será el verdadero *Eros*.

Por supuesto, no se trata de que todos los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje simplemente se dejen llevar por el *Eros*, sin ser capaces de discernir entre toda la información que adquieran, perdiéndose su verdadero norte en la búsqueda del conocimiento personal. No, se trata más bien de que estos sean capaces de separar de manera crítica todos los posibles escenarios de la información que hallen y al final, puedan obtener lo verdaderamente importante dentro de tanto conocimiento en el mundo actual.

Cabe destacar en este sentido, que el docente que enseña literatura debe sentirse impulsado por el *Eros*, al momento de enseñarla. Es decir, debe ser un ávido lector, capaz de transmitir a sus estudiantes el mismo sentimiento de amor por la palabra escrita, lo cual redundará en que el estudiante se sienta impulsado también a leer de manera automática, con gusto y placer estético por el texto seleccionado. Recordando que tal como señala Pennac (1992), el gusto por la lectura se contagia, nunca es una imposición debido a que “el verbo leer no tolera imperativo” (p.13). Es por ello que el docente intentará inculcar, a partir del *Eros*, su amor e interés por la lectura, evitando el enfoque tradicional que tanto se ha criticado de exigir al estudiante a leer como una obligación académica.

4.- Consideraciones finales

En relación con el objetivo inicial de esta investigación y las consideraciones aquí esbozadas, relacionadas con la propuesta de una pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura, las conclusiones sobre la misma se relacionan debido a que, por un lado, reviste suma importancia la idea de pensar en una pedagogía de la literatura como incentivo de la habilidad verbal por parte de los estudiantes. Todo esto articulando los fundamentos teóricos y pedagógicos aquí ofrecidos y su metodología, a partir de la validez que haga el docente aplicando la propuesta para conocer y obtener de primera mano, los beneficios de sus resultados con sus estudiantes.

Por otro lado, la multiplicidad de interpretaciones, respuestas e ideas que se generen en el aula tras la aplicación de esta propuesta, podría permitir no solo el

empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes, sino que es posible que se proyecte como un elemento significativo y de cambio pedagógico en el ámbito de la enseñanza de la literatura de las aulas de clases venezolanas, favoreciendo un verdadero espacio contextualizado para la creación de texto orales significativos por los educandos dentro de un clima de disfrute y goce estético, a través del incentivo del diálogo permanente.

Desde la perspectiva teórica, los procesos cognitivos y metacognitivos se consideran elementos fundamentales para la autorreflexión y regulación de los aspectos relacionados con el ámbito de la comprensión de los textos literarios a través de la pedagogía de la pregunta, tratándose de una actividad cognoscitiva. Sin embargo, es prudente señalar que generalmente esta condición no se logra percibir al momento de enfrentar la ardua labor de emplear una pedagogía para la enseñanza de la literatura. La idea del trabajo didáctico con la literatura dentro de la escuela, tradicionalmente está asociado con la comprobación del conocimiento teórico sobre el texto y su estructura en cuanto a género literario, desmotivando el goce y disfrute del estudiante ante el objeto de estudio.

Por el contrario, dentro de la pedagogía integradora de la literatura los procesos de enseñanza y aprendizaje son dinámicos. Esto permite que el estudiante desarrolle una serie de estrategias de manera progresiva y logre un óptimo desenvolvimiento comunicativo. Sin embargo, aunque el estudiante tenga a la disposición el texto literario e intente desarrollar habilidades comunicativas respectivas de manera inconsciente, esta labor quedará incompleta sin la orientación de un docente capacitado e interesado por la mediación, sistematización y puesta en práctica de una pedagogía de la pregunta que atienda las curiosidades y necesidades de conocimiento del educando.

Por último, cabe destacar que emprender un camino hacia la construcción de una pedagogía integradora de la literatura implica un trabajo responsable y serio por parte de los docentes que asumen la pedagogía y la didáctica como un proceso constante de cambio y transformación sociocognitivo y cultural. El trabajo que apenas hoy se esboza, aporta un grano de arena para la construcción de futuros prospectos teóricos dentro del ámbito literario. A su vez, es oportuno señalar que

toda propuesta pedagógica que se construya debe dar respuesta oportuna a las demandas educativas que la sociedad venezolana actual solicita con el fin de transformar realidades. A este respecto, la pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura es tan solo una de las múltiples propuestas didácticas en el amplio ámbito de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, la literatura es la puerta que le permite al ser humano una concepción panorámica del mundo que le rodea, la invitación a descubrir nuevos mundos y nuevas sensaciones.

REFERENCIAS

- Ángel, Berbesi, B. (2007). *Aprendo Castellano y Literatura I*. Caracas: Editorial Actualidad Escolar.
- Arreaza, A. (2008). *Apuntaciones didácticas*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Aristóteles. (1991). *Aristóteles II: Ética nicomáquea. Política. Retórica. Poética*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bermúdez Antúnez, S. (2015). La escuela como “campo” y la enseñanza de la literatura: entre marcos y desafíos. En: *Enseñanza de la literatura: Perspectivas Contemporáneas*, Serie Eventos N° 3, pp. 159-173.
- Borromé, J. (2016). *Crítica de la lectura instrumental. Del sentido, la interpretación y el libro en Venezuela*. Colección galeras y pixeles: Caracas.
- Cárdenas Páez, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. En: *Cuadernos de literatura*, volumen VI, número 11, p.5-18.

Cassany, D; Luna, M; y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. España: Síntesis Educación.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. En *revista de educación* número extraordinario 2005, pp.203-216.

Culler, J. (2003). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Domingo Motta, R. (2003). Postulados para una estrategia institucional educativa en América Latina y El Caribe. Una visión desde el pensamiento complejo. En *Letras* N° 67, pp.175-196.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Figuera, R. (2017, agosto 01). Lectores en acción: Encuentro con los libros. *Últimas Noticias*, p.13.

Flores de Lovera, H. y Agudelo Pereira, A. (2005). *La planificación por proyectos. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender*. Caracas: El Nacional

Fraca de B., L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.

Fraca de B., L. (2008). La pedagogía integradora estratégica ante las demandas de la sociedad actual. En *Kaleidoscopio*, volumen 5 número 9, 2005, pp.110-118.

Freire, P. y Faundez, A.(2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.

- Lima Días, M. y Moreira, P. (2015). Pedagogía de la pregunta. En Revista *Temas en educación*, Joao Pessoa, v.24, n.1, p.15-31.
- Najmanovich, D. (2001). *Una mirada postpositivista*. [Curso en línea]. Disponible en <http://www.edupsi.com>. [Consulta: 2017, diciembre 15]
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Rivas Navarro, M. (s.f). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: Conserjería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Sáez, R. (2014). *Propuesta pedagógica: la pregunta pedagógica como mediador en el aprendizaje de la variación lineal en el grado séptimo de la Institución Educativa Gabriela Mistral del Municipio Copacabana Antioquia*. Trabajo de grado para optar al título de magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.
- Salazar, I. (2010). *El desafío de la evaluación de los aprendizajes desde la complejidad*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir: la dimensión emocional de la educación literaria. En *Impossibilia* n° 8, pp.155-178.
- Santaella, F. (2016). El género negro en la narrativa breve venezolana. En *Estudios* volumen 22/2014, N° 43, pp. 223-248.
- Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico, CODEPRE.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010. p 269-294.

-
- Simón, J.R. (2005). *Expresión Literaria. Cuaderno de actividades. II año de Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas: Editorial Excelencia.
- Todorov, T. (1978). *Teorías de la literatura de los formalistas rusos*. (3ª Edición). México: Siglo Veintiuno Editores S.A
- Todorov, T. (2014). *Teorías del símbolo* (3ª Edición). Caracas: Monte Ávila Editores, C.A.
- Useche, A. (2015). *La interpretación simbólica en la literatura. El principio de Vida*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Turmero.
- van Dijk, T. (1996). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo veintiuno editores.
- van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. Revista *Educere*, vol. 9, núm.28, enero-marzo, pp.115-116. Recuperado el 06 de marzo del 2018 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>.