

Aprender a preguntar en la clase de literatura: plurisignificativas respuestas en una comunidad de lectores

Learning to ask questions in the literature class:
multiple meaning responses in a community of readers

Israel Acosta Gómez¹
José Zilberstein Toruncha²
Juan Ramón Montaña Calcines³

RESUMEN

El artículo destaca la importancia de enseñar a preguntar para con ello estimular la comprensión del objeto de conocimiento por parte de los estudiantes, al desentrañar lo común, lo distinto, lo esencial y lograr con ello, que incorporen la pregunta como parte de su actividad en la vida cotidiana y desarrollen un pensamiento teórico. Aprender a preguntar, implica aprender a escuchar, a tomar en cuenta las opiniones de otros, para modular un proceso de enseñanza aprendizaje donde la apropiación del contenido de enseñanza sea, ante todo, una oportunidad para aprender de manera significativa. El artículo tiene como

ABSTRACT

The article highlights the importance of teaching to ask questions to stimulate students' understanding of the object of knowledge, by unraveling the common, the different, the essential and thereby achieving that they incorporate the question as part of their activity in everyday life and develop theoretical thinking. Learning to ask implies learning to listen, to take into account the opinions of others, to modulate a teaching-learning process where the appropriation of the teaching content is, above all, an opportunity to learn in a meaningful way. The article aims to present two didactic procedures for literary conversation, assuming the Phases for the

¹ Licenciado en Educación, especialidad: Español y Literatura. Es Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Investiga sobre temas didácticos, psicológicos y pedagógicos. Posee una gran cantidad de artículos y libros que así lo demuestran, sobre didáctica de la lengua y la literatura. Alterna sus actividades de la Universidad, como profesor de Lengua y Literatura en Secundaria. Es Profesor Instructor e investigador desde diferentes proyectos donde aporta, en la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) de Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>. E-mail: israelacosta2203.az@gmail.com.

² Licenciado en Educación. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas y Máster en Investigación Educativa. Su labor investigativa se centra en temas didácticos y pedagógicos. Es uno de los precursores de la Didáctica desarrolladora en Cuba Perú y España. Se desempeña actualmente como Rector de la Universidad Tangamanga, Campus Tequis, en México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5893-5090>. E-mail: jzilberstein@utan.edu.mx.

³ Licenciado en Educación, especialidad: Español y Literatura y Máster en Didáctica de la Lengua y la literatura. Profesor Titular y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Labora como Asesor Técnico- Metodológico del Ministerio de Educación de la República de Cuba, en el área de la lengua y la literatura. Es autor de artículos y libros que han contribuido al perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación cubano. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3781-8119>. E-mail: montanocalcinesjuanramon@gmail.com.

objetivo presentar dos procedimientos didácticos para la conversación literaria, asumiendo las Fases para el desarrollo de la Conversación Literaria de Leibbrandt y se retoma el Procedimiento didáctico Aprender a preguntar.

Palabras clave: Aprender a preguntar. Didáctica Desarrolladora. Conversación literaria. Aprendizaje significativo.

development of Leibbrandt's Literary Conversation and taking up the Didactic Procedure Learning to Ask.

Key words: Learning to ask. Didactic developer. Literary conversation. Meaningful learning.

1 Introdução

Aprender a preguntar es un procedimiento didáctico que apoya el promover aprender a aprender (Delors, 1997) y con ello un pensamiento crítico, que permita operar con generalizaciones teóricas (Davidov, 1979, 1988). Se considera desde los postulados de la Didáctica desarrolladora (Zilberstein, 2000; Zilberstein, Silvestre, 2004; Zilberstein y Olmedo, 2015), que activa y promueve la reflexión consciente en los estudiantes.

Este procedimiento conlleva que los estudiantes se apropien activamente del contenido del currículo (Leontiev, 1981), al procesar, analizar y valorar los mensajes que emergen del contenido de enseñanza, en el caso de este trabajo, a partir del estudio de las obras en la clase de Literatura, como espacio para el desarrollo de la sensibilidad. Para ello es una exigencia el que los educadores provean de textos potentes, de escritos en los que los diálogos puedan ser profundos, y donde la escucha de todos los participantes potencie la construcción del sentido, que permita visualizar esos textos en función de la experiencia previa y la vida cotidiana de los lectores.

En la clase de Literatura el Aprender a preguntar, exige también educar la escucha y la comunicación de estudiantes y educadores en función del objeto de aprendizaje. Debe darse la oportunidad de que los estudiantes reflexionen, se manifiesten de manera oral y con ello dejen una huella perdurable en los mensajes que van extrayendo de los textos de las obras, con las cuales se identifican, por los temas, mensajes o contextos (épocas) de los que aprenderán nuevos elementos.

Cuando enseñamos a preguntar, potenciamos un aprendizaje inclusivo, y sobre todo reflexivo como espacio socialmente compartido, lo que implica, que se ofrezca a los lectores-estudiantes la oportunidad de que con la comprensión del texto puedan evaluar lo que conocen y lo que no, al exponer sus saberes y sus juicios, al igual que sus incertidumbres y desconocimientos (Morín, 1999), con ello estamos asumiendo una postura de aprendizaje significativo que posibilita la conexión y la motivación para inquirir e investigar (Coll, 2007), y para construir una respuesta, desde una pregunta inteligentemente formulada en el seno de lo grupal. Desde la postura de Fiore (2018), “un leer con los oídos”, un leer para construir significado desde el diálogo re-valorativo, porque:

(...) Si leer con los oídos es una experiencia de socializar a través de lo escrito que habilita una forma estratégica y eficaz de leer con los demás, la conversación literaria es su estrategia didáctica complementaria, porque ambas recuperan una forma de lectura colectiva que reivindica el sentido plural de los textos y la construcción dialógica de significados (p. 48).

En esta misma línea de razonamiento, siguiendo a Fiore (2018) habría que añadir en nuestra opinión que enseñar a preguntar, a interrogar, a cuestionar, supone enseñar a mirar y a escuchar con nuestras potencialidades individuales; es, asumir un tiempo y un espacio para, detenernos, tomar distancia, aguzar todos nuestros sentidos, emociones y cogniciones para descubrir aquellas zonas de significación y sentido que están entre líneas, semiocultas, sugeridas mucho más que dichas explícitamente en lo leído.

Por otra parte, la reflexión sobre la base de un pensamiento teórico (Davidov, 1988) y a su vez como proceso epistémico, se concreta en que no basta con decir, sino también en cómo se transforma la expresión oral y/o escrita, en objeto de formación e incorporarlo a la vida cotidiana, operando con generalizaciones teóricas que permitan penetrar en la esencia del contenido, para aplicarlo a nuevas situaciones: en la actividad escolar y en la vida cotidiana. (Zilberstein y Silvestre, 2005, Zilberstein y Olmedo, 2015)

La pregunta es o debe ser un proceso de participación, de análisis y síntesis, de reflexividad, con conocimiento de la esencia (Zilberstein, 2000), en el cual se produzcan aprendizajes situados, y donde el producto sea el aprendizaje significativo, donde importa el proceso mismo de la apropiación de los conocimientos, de las habilidades y del contenido del valor asociado a estos, y que no solo los repitan memorísticamente.

El Aprender a preguntar implica que el estudiante en actividad grupal intervenga en los tipos de actividad necesarios para un desarrollo integral de su personalidad: cognoscitiva, práctica, comunicativa y valorativa (Leontiev, 1981; Zilberstein y Olmedo, 2015)

Los actos de interacción entre los estudiantes, dependen de la interrelación dialéctica entre lo que ocurre en el interior de cada uno de ellos y lo que se produce en la propia interrelación entre sujetos, teniendo en cuenta la mediación: instrumental, social y anatomofisiológica. (Zilberstein, Olmedo, 2015: 8)

2 Desarrollo

En esta parte del trabajo profundizaremos en los fundamentos teóricos para desde la concepción de la Didáctica desarrolladora, fundamentar la importancia de enseñar a preguntar a los estudiantes desde la clase de Literatura.

Al final del trabajo se proponen dos procedimientos didácticos elaborados para el fin antes expuesto.

Hacia una clase de Literatura más activa, comunicativa, desde una participación y construcción socializadora.

Colomer (2001: 5), expresa que “(...) de la capacidad de la Literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas (...).” A partir de este planteamiento se asume que la Literatura como objeto de aprendizaje, promueve el componente formativo de la enseñanza; más, cuando los textos sean verdaderos ejes potenciadores de la competencia comunicativa en toda la palabra, y, desde luego, se introduzca desde ella un saber

ciudadano que marque una eticidad definitoria para interpretar los mensajes y actitudes que devienen de la comprensión del contenido de las obras.

Es necesario que en la clase de Literatura se ofrezca la posibilidad de aprender a comprender y reinterpretar desde las propias vivencias, la lectura, desde un aprehender de los pactos que los textos nos conceden. Pacto, porque los textos, precisamente nos invitan a apropiar(nos), de los significados que subyacen en sus honduras, un espacio para generar atribuciones (competencias para dialogar juntos). Cassany (2006: 25), señala, desde esta perspectiva que “(...) lo relevante es atribuir significado al texto, relacionarlo con nuestro mundo y con lo que sabemos (...)”.

Por ello, el sentido se negocia, se presentan andamiajes que ayudan a que los lectores comuniquen, expliciten su experiencia y la compartan; para ello, el docente debe en primer lugar diagnosticar estas competencias en sus estudiantes (Zilberstein y Silvestre, 2005) y estar en condiciones de trabajar para propiciar la ampliación de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1987) vista como la instancia donde se crean los vínculos entre los sujetos que necesitan la ayuda (de sus educadores, de los otros estudiantes y de la familia), para que luego, puedan (porque se han desarrollado nuevas funciones), en el lograr hacer tareas de manera autónoma e independiente.

Bruner (1983), hace referencia al andamiaje y coincide con Vigotsky (1987), al considerarlo un proceso que facilita la entrada del sujeto al aprendizaje mediante la puesta en escena de diferentes situaciones y estrategias, y el retiro o reducción de estos apoyos, una vez el estudiante se pueda desempeñar de forma independiente ante nuevas situaciones. Estamos en este caso que se alcanzó una nueva Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y ello se comporta en forma de proceso en línea ascendente (Vigotsky, 1987; Zilberstein, Olmedo, 2015).

La mente humana y los procesos psíquicos superiores están mediados por elementos simbólicos, que son productos culturales, entre los que sobresale el lenguaje (Vigotsky, 1978). En este sentido, la mediación simbólica que pueden generar los seres humanos ayuda a transformar su potencial cognitivo,

esto quiere decir que, al interactuar, conversar, preguntar, comunicarse, pueden, y de hecho logran transformar su pensamiento desde el nivel empírico (solo permite actuar con generalizaciones sin rasgos esenciales) hasta llegar a un plano teórico (pensamiento abstracto que permite operar con generalizaciones teóricas).

En una investigación revisada hace algunos años empleando diversos procedimientos didácticos desarrolladores, entre ellos Aprender a Preguntar con niños mexicanos de Educación Primaria, del Estado de México (Olmedo, 2004, 2010) se logró que una parte de ellos que inicialmente su pensamiento se encontraba en el nivel empírico y/o utilitario, transitarán al nivel conceptual. Si bien este resultado no es concluyente, apunta a que si hay un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta los tipos de actividad requeridos (cognoscitiva, práctica, valorativa y comunicativa) se puede lograr el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Cada aporte, vertido en lo grupal, surge de una experiencia sociocultural distinta, a partir de las experiencias e historias de vida de los estudiantes, pero contribuye a transformar la experiencia en nuevos significados simbólicos y a convertirla en un saber hacer.

Lo anterior nos permite explicar que la lectura y la escritura como prácticas sociales, interculturales, implican que los estudiantes tengan un papel activo en la aplicación de estrategias para destejer y para re-construir los mensajes del texto que se hallan en principio sujetos en los pre-saberes de estos lectores potenciales. Entonces, hay que propiciar la participación y la comunicación efectiva para lograr una transacción entre los mismos (un intercambio). Para Kaufman (2004: 129)

[...] Leer implica construir la significación de un texto...El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto. Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias (...).

Consideramos que es vital que en la clase de Literatura se logre que los estudiantes comuniquen, pregunten, sean dinámicos (porque leer es ser activos), y

que entablen una conversación con y mediante los textos, ya que preguntar es una situación de adaptación que implica regular el propio aprendizaje. Es probable, entonces, que sean ambos procesos, la generación de preguntas y las respuestas, un incentivo para que la búsqueda y localización de esas respuestas sean ejes para la activa participación, lo que contribuye a que los lectores profundicen en la comprensión del texto; y a su vez, la comprensión supone una actividad de reconstrucción y de socialización.

Es muy útil que los estudiantes se identifiquen y asuman diferentes formas de interrogar, entre las que hemos experimentado se encuentran: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Y si...?, entre otras. (Zilberstein, 2003a, 2003b; Zilberstein y Silvestre, 2004; Olmedo, 2004)

Los estudiantes al interactuar preguntándose acerca de lo leído, llegan a interiorizar: qué están investigando, analizan, aportan a la elucidación de las certezas (contraste de evidencias y convicciones), y con ello, promueven un pensamiento divergente, propio de una lectura compartida; en la que cada cual analizará al texto con sus ojos, con su experiencia sociocultural previa, donde el diálogo con nuestra experiencia, permite socializar con la experiencia-otra, donde cada versión de la obra, que es un modo de leer distinto, enriquece las percepciones. Para Álvarez-Bernárdez y Monereo (2020: 8), queda claro que “... cada una de esas versiones es construida y generada a partir de diferentes procesos dialógicos que tienen lugar de manera interna en la mente del sujeto. A través de esos diálogos pensamos, reflexionamos, interpretamos, aprendemos y nos posicionamos...”, todo lo cual permite que los lectores tomen partido y decidan en la colectividad los sentidos sin vapulear a nadie.

En consecuencia, según Taboada (2006: 20) “el lector necesita buscar e integrar información, ya sea dentro de la misma sección o a través de varias secciones, para encontrar la respuesta. De este modo, el lector realiza una lectura que requiere focalización en un objetivo concreto.”

Así, la focalización, también es una estrategia que coadyuva a producir conocimiento desde la intencionalidad de aquellos objetos concretos de la lectura que llaman la atención, o más bien, que se logra que así sea, porque se

demanda de un análisis-síntesis a esos elementos que han de ponerse de relieve, de marcar en la lectura aquellas realidades subyacentes. Esto, para Osoro (2002: 31) se explica desde una arista estético-creativa, cuando refiere que “(...) también tenemos que hablar de la lectura como fuente directa de placer y enriquecimiento personal en el plano de las emociones, la recreación imaginativa y la divergencia intelectual, sería la faceta intimista, transgresora y catártica de la lectura.”

Por lo anterior nos estamos refiriendo a que la lectura puede convertirse es en un aliciente para la reacción personal, que ha de divergir de las otras interpretaciones, pero que, al transgredir ese espacio, se logra enriquecer la visión del mundo, y para ello es necesario que el estudiante llegue a ser un lector motivado, activo y crítico. Espinosa (1998: 46) nos refuerza que:

[...]La lectura exige al individuo ser crítico ante la información recibida, exige participación activa: a partir de signos impresos se reconstruyen palabras, se crean imágenes internas que estimulan el proceso de pensamiento y creatividad, sobre la base de experiencias y necesidades propias. El lector aplica sobre lo leído sus propios códigos interpretativos, lo cual le permite extraer el significado de acuerdo con su manejo previo del lenguaje y del dominio sobre los contenidos (...).

La Lectura como visita de voces. Aprender a preguntar es cimentar sentidos desde un entramado de lectores motivados y conscientes.

Habría que, en primera instancia, cuestionarse acerca de qué es preguntar cómo estrategia de relación del ser humano con los otros y aprender como acto pedagógico de asimilación.

Preguntar es examinar, inquirir, profundizar, y un sinfín de estrategias, precisamente, que unen al sujeto con el objeto de aprendizaje, y, en donde su saber (transformado) implica antes un descubrimiento, una revelación de la intención (la del autor, y la de los lectores como traductores).

El aprendizaje es “un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y

capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores”. (Zilberstein, Olmedo, 2015: 8)

Para ello al aprender se asimila lo nuevo; involucra una trascendencia desde lo didáctico, en el que el docente puede, y de hecho lo hace, entablar una relación de acercamiento con los estudiantes para situarlos en el camino del descubrimiento, y, con ello volvemos a realmente a cuestionarnos, qué es aprender a preguntar.

Aprender a preguntar es mediar entre lo que se sabe o saben otros sujetos (porque hay un corpus de repertorios que ha de explicitarse en el interior de una comunidad de lectores), y lo que esos docentes pueden saber o saben hacer para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, habilidades y valores al propiciar la participación y con ello el desarrollo de su pensamiento.

El pensamiento no debe considerarse solo como una de las funciones intelectuales humanas, como diálogo del individuo consigo mismo, sino como la totalidad de las formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de la actividad humana. (Zilberstein, Olmedo, 2015: 16)

Aprender a preguntar es aprender revelar. Por ello, para Stapich (2010: 46), existe la idea del mediador como constructor del círculo, de esa colectividad llamada comunidad lectora en la que se tejen situaciones de intervención/cooperación, de construcción del lenguaje. Así:

[...] Si el mediador construye el círculo, la comunidad de los que leen, si se crea un clima de confianza y hay un diálogo estimulante y una aguda capacidad de escucha, brotan las construcciones de sentido en las que se entraman el texto y la subjetividad de los lectores (...).

Por ello, esa dinámica de la mediación como puente, como estímulo entre las subjetividades (fórmulas particulares de entender), y los propósitos de la educación (instruir, educar y desarrollar), están inmerso en un proceso que llamamos comprensión, en el que se estaría dando cabida a que los lectores acrediten, certifiquen, o sea, demuestren lo que se va percibiendo en el seno de ese

intercambio desde las ideas que todos matizan, confrontan. Kepa Osoro (2002:31), lo ratifica al proponer una lectura que acerque a los lectores para tonificar las reacciones; esto queda mejor precisado cuando nos dice:

[...] Se lleva a cabo una sesión de Lectura-de-Cercanía el lector mantiene su estatus de protagonista, al tiempo que bebe y da de beber a quienes le acompañen de una fuente lectora rica y vivificante, porque sobre todos se derrama un diluvio de claves, interpretaciones, imágenes, emociones, intuiciones y sentimientos que enriquecen los enfoques y análisis individuales.

Lo anterior significa una fuente de lectura muy viva en la que los lectores, como constructores de subjetividades, pueden compartir las disimiles sonoridades que se articulan entre las re-visiones de cada lector, que aporta su noción del mundo, su caudal experiencial. Habría que trazar o más bien crear redes de lectura recíproca, audible, en las que se destejan las interconexiones de los textos; en las que se rellenen esos espacios de no dicho, donde la lectura en voz alta, no se niegue, sino que sea estímulo para pensar y para sumergirnos en la vida. Fittipaldi (2007: 367) nos lo precisa cuando dice que “(...) muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o que intenta darle respuesta (...)”

Leernos para mirarnos más por dentro y mirar además alrededor, para escrutar otras esencias. Y, para observar cómo se interpreta por los otros, para enriquecer nuestras apreciaciones. Fittipaldi (2013: 136) nos lo expone al decir:

[...] La puesta en común de diferentes perspectivas diferentes favorece la ampliación y enriquecimiento de los marcos interpretativos de los lectores, en la medida en que ofrece la posibilidad de contrastar los sentidos construidos y los caminos seguidos para hacerlo con los demás participantes de la discusión: permite observar qué y cómo interpretan los otros y así aprender de ellos otras maneras de mirar, nuevas estrategias de lectura. Esto conduce a la exploración de aspectos textuales y de modos de lectura desconocidos hasta entonces por los niños, gracias a la socialización de los aprendizajes literarios que las discusiones favorecen.

Una interacción social entre las claves de acceso, y entre la pregunta formulada y reformulada en el marco de esas interacciones como ejes posibles de demanda que incide en las corroboraciones. Bajour (2010: 8), nos lo enuncia al aseverar que “una clave se enriquece con otras claves y la discusión puede llevar al cambio de la clave propia y adoptar otra u otras nuevas”, porque, en detalle, o la noción más importante de esa lectura es dimensionar las claves, pensar en cuál se adapta más y mejor a los significados textuales, pues no es denostar los aportes, sino colegir las mejores opciones para verbalizar los sentidos más coherentes, y con todo ello, lograr que, como bien expresa Negrin (2013: 28-29)“ (...) enseñándoles a mirar lo invisible, lo minúsculo, a dirigir sus ojos a lo que, de otro modo, podría pasar desapercibido. La voz del narrador traza para los oyentes un mapa personal de sensaciones y significados (...)”.

Desde esta perspectiva, esa lectura oralizada, compartida, es un detonante para las matizaciones, para la puesta en marcha de la experiencia. Bombini (2008: 28-29) nos dilucida que los lectores recuperan de sus prácticas, experiencias (usos, modos, ritos...) y estos valen para trascender y/o propagar los modos de leer; por ello, él nos dice que “...en tanto el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia social de las personas y los trasciende en tanto los lectores recuperan significados de sus habitus culturales, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos.”

Aprender a preguntar desde los textos es un procedimiento que ha de enseñarse, para que los lectores vayan al encuentro con los textos desde esos habitus del cual nos habla Bombini (2008). Un encuentro si bien íntimo y personalizado, además, compartido y socializado para el logro de una valoración menos adoctrinada. Es relevante plantear desde las posturas de Álvarez-Bernárdez y Monereo (2020: 10) que:

[...] El individuo que trata de comprender se sitúa en una posición inicial desde la cual observa a los otros fuera de sí y tiende a hacer abstracciones de sus experiencias. Sin embargo, esas abstracciones pueden convertirse en generalidades desprovistas de valor si no entran en contacto con otras voces que puedan reconocer su discurso y a las cuales el enunciador de crédito...

Todo ello gana valor práctico, si se entroniza desde la realidad educativa, que para que la comprensión sea plural, se debe permitir que el diálogo entre los lectores se geste, y no se anule el derecho a la palabra de los demás. Lo cual canaliza la ilusión de que las voces cuando se aúnan, suman, la interpretación se mejora y se enriquece desde las apreciaciones de un todo más holístico.

Por ello, la pregunta pasa primero que todo, por la escucha, por enseñar a pensar y a comprender las diversas voces que se centralizan en el leer. Además, aprender a preguntar no es obligar a decir lo que esas prácticas hegemónicas dictan; aprender a preguntar es, sobre todo, permitir que las personas connoten su heterogeneidad de pareceres. No es un libre albedrío ante el texto, sino es una posibilidad de los lectores de juntar sus poéticas, esas diversas procesiones que de ellos nacen para enjuiciar las lecturas. Entonces, una vez más señalamos que el docente tiene un rol esencial para acrecentar el disfrute, para transmitirlo, porque el análisis de los textos, su comprensión, saber que se ha entendido, es una forma de generar ese placer necesario; Sainz González (2005:361) lo exterioriza al exponer que:

[...] El niño disfruta la lectura cuando entra en ella con libertad, por gusto, cuando los libros le llevan a comprender, gozar y reflexionar. La afición a la lectura se construye si el chico encuentra sentido en lo que lee: cuando al mismo tiempo que aprende a leer, aprende a pensar, a comprender sus sentimientos y a imaginar.

Desde esta posición, asumimos que enseñar a leer es propiciar una reacción connotativa, comunicativa, considerando al educador como un facilitador de las distintas Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) que existen en los estudiantes de su clase; hay tantas voces que concommitan, que habría que escuchar su parecer, su intervención, para determinar cómo el pensar lejos de homogenizar, ya que es distinto en todos, influye en el lenguaje hablado. (Vigotsky, 1978)

Hemos investigado que existe una realidad en los hechos del lenguaje, en que a partir de propiciar la actividad y la comunicación entre estudiantes y

con otros al enfrentarse al contenido de aprendizaje, se facilita el que las interiorizaciones se convierten en conceptos asimilados (Zilberstein y Olmedo, 2015) y a su vez el que puedan apropiarse de las herramientas o estrategias culturales para exteriorizar los hallazgos que emergen de las intenciones comunicativas insertas en los textos. Newman, Griffin y Cole (1991: 77), se refieren y parafrasean a Vigotsky, cuando aluden a lo interno y a lo externo:

[...] Trata de la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico y las transformaciones de un polo en otro. La cultura exterioriza la mente en sus herramientas...El cambio cognitivo lleva consigo las interiorizaciones y las transformaciones de las relaciones sociales en las que median las interacciones entre las personas y entre estas y el mundo físico (...).

Por ello, cuando se propicia la conversación literaria se deben tener muy presente dos polos: por un lado, la pregunta (aprender a preguntar a los textos y a los pares de lectura, para sopesar o sortear qué caminos son los más idóneos), y, por otro lado, analizar los modos de leer distintos, plurales, que democratizan el propio acto de lectura (en el que lo perceptivo, lo expresivo y lo comunicativo, son propiedades del proceso).

Cada participante en la conversación literaria pregunta desde sus acercamientos individuales al texto base, por eso para apoyar el salto a nuevas ZDP debemos lograr estudiantes con mayor cultura y experiencias sociales vividas. Lo que recomendamos es establecer debates para gestionar en qué medida las interpretaciones se van ajustando al texto y a las realidades que exteriorizan estos; con ello se ha propiciar una interpretación grupal, pero a la vez personalmente demostrada, reveladora, conectada con la vida de los lectores. Para Leibbrandt (2018: 13-14)

[...] En esta fase de la conversación, las experiencias personales, al igual que sus propias ideas, pueden ser un enriquecimiento para todos. Los estudiantes deberían ser capaces de desarrollar una interpretación personalmente significativa y a la vez adecuada al texto. En una conversación final pueden comparar y debatir sus interpretaciones, para ver si coinciden entre sí o deberían desarrollarlas más. Puede existir en el texto una referencia explícita a la visión de la realidad encerrando una visión nueva o matizada de la misma, que requiere que los participantes reajusten la relación con sus esquemas de percepción (...).

En estas correlaciones señaladas por Leibrandt (2018), que se establecen entre el aporte de todos, y lo implícito en la obra, la pregunta como procedimiento didáctico, se debe ejecutar desde los posicionamientos conscientes de los que manejan el texto como máquina epistémica que desencadena disímiles sentidos o trayectorias posibles. Eco (1992:61) opina con total validez, que “(...) para salvar el texto, para transformar la ilusión del significado en la conciencia de que el significado es infinito, el lector debe sospechar que cada línea esconde un secreto, que las palabras no dicen, sino que aluden a lo no dicho que ellas mismas enmascaran.”

Asumimos de que en los textos existe implícitamente un diálogo que es preciso activar, para ello, asumiendo planteamientos de Abril (1993) consideramos tres fases que él determina como modalidades de la comunicación, que pueden servirnos como ejes para definir a la pregunta como procedimiento didáctico, todo lo cual nos permite, además, facilitar articular las acciones de quienes pueden y saben leer (los niños y niñas).

Las Modalidades son:

- Perceptiva: en la que tienen cabida la lectura, la observación, la audición.
- Expresiva: ejecución personal, realización concreta.
- Comunicativa: análisis final y colectivo y evaluación.

Estas modalidades de la comunicación sintonizan las preguntas que se formulan, y orientan las matizaciones de las tantas respuestas que conectan a los textos, que al final, es lo que realmente importa: acceder a esos modos de pensar, en los que los docentes apoyan el abrir las puertas al pensamiento del lector, de lo que puedan hacer con las palabras. También, se asume de Leibrandt (2018, tomando como base los aportes de Saupe, 2012), las fases de la conversación literaria para generar interpretaciones múltiples, estas son:

- Conexión con el texto: ¿Qué desencadena el texto dentro de mí?
- Preguntas al texto: ¿Qué pone exactamente?
- Apropiación: ¿Qué se desprende del texto para mí?
- Aplicación: ¿Qué se desprende del texto para nosotros?

Estas cuatro fases favorecen en los lectores la identificación con el material de lectura, con esos textos y pueden reaccionar a través de impulsos hermenéuticos en general, contentivos en abordajes disímiles, tales como: impulsos mediáticos, heurísticos, contextuales, que redundan en una interpretación creativa, performativa de ellos como lectores potenciales; lo que permite combinar la “imaginación, el conocimiento del mundo con sus propias experiencias y reflexiones” (Leibbrandt, 2018: 15).

Por otra parte Tolchinsky y Pipkin (2001: 99) refuerzan la idea anterior al expresar que “cada manera de leer proporciona una diferente aproximación al texto y un texto que es leído desde distintas aproximaciones, seguramente se aprovecha mejor (...)”, por lo que desde la propuesta que presentamos, también nos guiará una pregunta formulada por Tolchinsky y Pipkin (2001), cuando expresan la posibilidad de leer los textos desde diferentes ángulos: “¿cómo hacer para que los lean de distintas maneras?”

A continuación, ejemplificaremos dos procedimientos didácticos para Aprender a preguntar en la clase de Literatura. Con ellos deseamos mostrar cómo se puede desencadenar una conversación literaria explícita y desarrolladora, que favorezca la interpretación consciente y con ello de un pensamiento teórico en los estudiantes.

Procedimiento didáctico: Aprendo a preguntar leyendo activamente un poema.

Al estudiante.

Lee atentamente el poema “El Amor Nuevo”, cuyo autor es el chileno Amado Nervo (1904-1973). Y posteriormente participa en las diferentes actividades que te permitirán no sólo disfrutar la lectura, sino además comunicarte, dialogar y llegar a ser mejor persona. Incluso poder escribir tus propios poemas.

Si deseas profundizar en la personalidad del autor solicita ayuda a tu maestro y/o localiza información en Internet.

Este es el Poema.

Todo amor nuevo que aparece
nos ilumina la existencia
nos la perfuma y enflorece.

En la más densa oscuridad
toda mujer es refulgencia
y todo amor es claridad.
Para curar la pertinaz
pena, en las almas escondida
un nuevo amor es eficaz;
porque se posa en nuestro mal
sin lastimar nunca la herida
como un destello en un cristal.
Como un ensueño en una cuna,
como se posa en la ruina
la piedad del rayo de la luna.
como un encanto en un hastío,
como en la punta de una espina
una gotita de rocío...
¿Que también sabe hacer sufrir?
¿Que también sabe hacer llorar?
¿Que también sabe hacer morir?
Es que tú no supiste amar...

Actividad 1. Me conecto con el texto ¿qué desencadena el texto dentro de mí?

- Piensa si el poema desencadena muchos sentimientos...reacciones individuales... en ti. Si gustas, comparte tus ideas con otros estudiantes, el diálogo respetuoso seguramente te enriquecerá.
- Te invitamos a preguntarte:
 - ¿Cómo podrá sentirse el autor del poema?
 - ¿Cómo se nos presenta el amor en el poema?
 - ¿Qué pueden significar las palabras “refulgencia, destello, pertinaz, hastío...”? ¿Podemos interrelacionarlas?
 - ¿El poema nos sirve para comprender que el amor es símbolo de paciencia...?
 - ¿Qué relaciones podrá existir entre: “sufrir, llorar y morir”? Te sugerimos conceptualizarlas para entender sus connotaciones y valóralas con otros estudiantes.

Actividad 2. Me hago preguntas sobre el texto: ¿qué expone exactamente?

- Reflexiona como el poema nos comunica una realidad dimensionada en un lenguaje literario, reformulada a través de expresiones en sentido

simbólico. Valora con otros estudiantes cuáles expresiones en sentido simbólico aparecen en el poema y por qué consideras el autor las empleó.

- Te invitamos a preguntarte:

— ¿Qué y acerca de qué nos comunica el poema?

— ¿Qué nos explica el poema para entender las problemáticas que nos presenta?

— ¿Por qué se nos compara a la mujer con la refulgencia? ¿Qué connotaciones puede existir entre el amor y la mujer?

— Actividad 3. Me apropio de lo que leo para mejorar como ser humano: ¿qué se desprende del texto para mí?

- Piensa si el poema te aporta a comprender la sociedad en que vives y si, además, pudiera ser un modelo para cómo debes actuar en la misma y con tus semejantes. Anímate a debatir con otros estudiantes sobre estos temas.

- Te invitamos a preguntarte:

— ¿Qué nos aporta el poema para entender al amor?

— ¿Por qué el amor sirve para remediar nuestros males?

— El amor como salvación, nos protege... ¿por qué?

— Actividad 4. Aplico lo que aprendí y sentí con la lectura: ¿qué se desprende del texto para mí?

- Piensa y analiza en voz alta con otros estudiantes, si el poema y las actividades realizadas te permitieron reflexionar sobre tu vida y la de tus compañeros.

- Valora si lo realizado en la clase puede hacerte mejor persona, porque has compartido con otros el placer de leer y valorar lo bueno de la vida en sociedad y en qué podemos ayudar a mejorarla.

- Te invitamos a preguntarte:

— ¿Cómo el amor es capaz de curarnos de los pesares de la vida?

— ¿El amor es fuente de solidaridad, ayuda, protección...? ¿Por qué?

— ¿Pudiéramos escribirle al amor muchas cosas, porque en él se engendra la maravilla? ¿Qué piensas al respecto?

— ¿En qué medida el poema te aporta a vida y a la de tu familia?

- ¿Cómo valoras tu participación en esta clase y cómo valoras la de tus compañeros?
- ¿Te agradaría realizar otras actividades de lectura organizadas de esta manera? ¿Qué sugieres?
- ¿Te animas a escribir un poema y a compartirlo con tu familia o a los otros estudiantes?
- Procedimiento didáctico 2. Aprendo a preguntar leyendo un cuento para reflexionar y vivir.

Al estudiante.

Lee atentamente este breve cuento titulado “El trabajo”, cuyo autor es el escritor ruso Lev Nikoláievich Tolstói (1828-1910). Posteriormente participa en las diferentes actividades que te ayudarán a no sólo disfrutar la lectura, sino además comunicarte, dialogar y llegar a ser mejor persona e incluso si te animas puedes escribir tus propios cuentos.

Si deseas profundizar en la personalidad del autor solicita ayuda a tu maestro y/o localiza información en Internet.

Este es el Cuento.

La reja de un arado que había permanecido largo tiempo en reposo se encontraba completamente cubierta de herrumbre.

Un atardecer vio pasar a una hermana suya. Volvía de la huerta, después de haber trabajado todo el día, y su aspecto era radiante.

- ¿Cómo es posible —le dijo— que habiendo sido forjada por las mismas manos y hechas del mismo metal, yo esté herrumbrosa y tú limpia y brillante?

E insistió:

- Dime hermana, ¿cómo has logrado este aspecto tan hermoso, mientras yo me consumo?
- ¿Cómo? Trabajando.

Actividad 1. Me conecto con el texto: ¿qué desencadena el texto dentro de mí?

- Pregúntate si ¿el cuento desencadena en ti muchos sentimientos...reacciones personales... experiencias que has tenido en familia o en la sociedad?
- Te invitamos a preguntarte:

- ¿Cómo son los personajes? ¿A qué o quiénes puede representar algo en lo que has visto o vivido cerca de ti?
- Se nos habla del trabajo, en el cuento ¿lo consideras necesario o no, y por qué?
- ¿Estarías de acuerdo con lo que parece que el texto desea exponernos acerca de que el trabajo nos mantiene activos, enérgicos...? ¿Cuál es tu opinión? Te sugerimos debatir esto con otros estudiantes.

Actividad 2. Me hago preguntas sobre el texto: ¿qué expone exactamente?

- Piensa acerca de que sentimientos o estados de ánimo que el cuento genera en ti... Compártelos con otros estudiantes y si deseas con tu maestro.
- Te invitamos a preguntarte:
 - ¿Qué nos comunica el cuento?
 - ¿Qué nos explica el cuento que te permite entender las problemáticas que nos presenta?
 - ¿Por qué se nos presenta un arado herrumbroso y otro radiante? ¿Qué connotaciones puede existir entre ambas?

Actividad 3. Me apropio de lo que leo para mejorar como ser humano: ¿qué se desprende del texto para mí?

- Reflexiona acerca del aporte del cuento para tu manera de pensar y de ser con los otros... ¿qué obtienes al respecto para ti como ser humano?
- Te invitamos a preguntarte:
 - Hay cierta vagancia u ociosidad en una de las rejas...o ¿por qué consideras estará herrumbrosa una ellas?
 - ¿Consideras que el trabajo nos humaniza? ¿Qué piensas al respecto? Comenta tu parecer con otros estudiantes.
 - La reja herrumbrosa quería saber porqué tenía tanto brillo la otra reja radiante. ¿Tiene algún significado para ti y tu familia la respuesta de la reja radiante?

Actividad 4. Aplico lo que aprendí y sentí con la lectura: ¿qué se desprende del texto para nosotros?

- Piensa acerca de cómo el cuento nos hace reflexionar sobre nuestras vidas y nos hace auto observarnos. El cuento es un modelo de como tu vida puede

perfeccionarse y contribuir al crecimiento de tus familias...Nos con(forma) y nos trans(forma). ¿Qué opinas al respecto?

- Te invitamos a preguntarte:
 - ¿Cómo el trabajo mantenía lozana y productiva a la reja resplandeciente? ¿Qué opinas acerca del trabajo para nosotros los seres humanos? Si gustas analízalo con otros estudiantes.
 - Podiéramos escribirle al trabajo muchas cosas, porque de él nacen los logros, los resultados, la sociedad. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación?
 - ¿En qué medida el cuento nos posibilita la reflexión sobre nuestras conductas y las de los que nos rodean?
 - ¿En qué medida el cuento aporta a tu vida y a la de tu familia?
 - ¿Cómo valoras tu participación en esta clase y cómo evalúas la de tus compañeros?
 - ¿Te agradaría realizar otras actividades de lectura organizadas de esta manera? ¿Qué sugieres?
 - ¿Te animas a escribir un cuento y a compartirlo con tu familia o a los otros estudiantes con el tema del trabajo como fuente creadora de la virtud?

3 Conclusiones

Leer con los oídos, es una metáfora que nos sigue sorprendiendo, y nos reta en el campo de la Didáctica de la Literatura, pues, con todo, oír las voces, sin quebrantar otras vías de acceso a los textos y sin menoscabar otros modos de leer aceptados, es presentar unas opciones de sentido que connotan los significados que están implícitos en los textos.

Los significados se reconstruyen por la consolidación de todos en el trabajo grupal. Diríamos que la Literatura nos deja espacios en blanco, intersticios (resquicios temporales), para completarlos con la experiencia sociocultural, y con aquellas vivencias susceptibles de incorporar al texto, para luego extrapolarlo a la vida actual de los estudiantes.

Aprender a preguntar en la clase de Literatura es un procedimiento didáctico que en este trabajo se ha asumido desde la Didáctica desarrolladora,

contribuyendo a la verbalización de la respuesta, como un área de expansión sensorial, para el aprendizaje de dinámicas comunicativas que permitan a los lectores trazar rutas de sentido, desde los diversos modos de leer que democratizan y hacen más audible el susurro de la lectura, esa que nos conforma como personas, porque las lecturas, los textos, son modelos de comportamiento del cual nos apropiamos en la interacción interpsicológica con los demás.

Los procedimientos incluidos en este artículo: Aprendo a preguntar leyendo activamente un poema y Aprendo a preguntar leyendo un cuento para reflexionar y vivir, pueden ser empleados en clases de Literatura para desarrollar la comunicación en los estudiantes y favorecer en ellos un pensamiento teórico.

Aprendendo a fazer perguntas na aula de literatura: respostas de múltiplos sentidos em uma comunidade de leitores

RESUMO:

O artigo destaca a importância de ensinar a fazer perguntas para, assim, estimular a compreensão dos alunos sobre o objeto de conhecimento, desvendando o que é comum, o que é diferente, o que é essencial, e, assim, conseguir que eles incorporem a pergunta como parte de sua atividade na vida diária e desenvolver o pensamento teórico. Aprender a perguntar implica aprender a ouvir, a levar em conta a opinião dos outros, a modular um processo de ensino-aprendizagem onde a apropriação do conteúdo de ensino seja, antes de tudo, uma oportunidade de aprender de forma significativa. O artigo tem como objetivo apresentar dois procedimentos didáticos para conversação literária, assumindo as Fases para o desenvolvimento da Conversa Literária de Leibrandt e o Procedimento Didático Aprender a perguntar é retomado.

Palavras-chave: Aprender a perguntar. Didática Desenvolvimental. Conversação literária. Aprendizagem significativa.

4 Referências

ABRIL, M. (1993). Enseñar literatura, tal vez soñar. En: Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. (España) 18, 91-99. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126291>.

ÁLVAREZ-BERNÁRDEZ, P. R., y MONEREO, C. (2020). “La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. En: Ocnos, 19(2), 7-16. (España). Recuperado de DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281.

BAJOUR, C. (2009). Oír entre líneas. Bogotá, Colombia: Asolectura, Colección Primero el lector.

BAJOUR, C. (noviembre, 2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En: Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 282. Recuperado: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>.

BOMBINI, G. (2008). La lectura como política educativa. En: RIDE: Revista Iberoamericana de Educación. (Argentina) 46, 19-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661602>.

BRUNER, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.

CASSANY, D. (octubre, 2005). Luces y sombras de la lectura en voz alta. En: Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil, (España) 82, 21-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388237>.

COLL, C. (2007). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Primera Reimpresión. México: Paidós Educador.

COLOMER, L. (diciembre, 2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En: Revista Latinoamericana Lectura y Vida, No. 2, Año. 22, 3-19. (Argentina). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf.

DAVIDOV, V. (1979). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

DAVIDOV, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

DELORS, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.

ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

ESPINOSA ARANGO, C. (1998). *Lectura y escritura. Teorías y promoción. 60 actividades*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

FIORE, N. S. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. En: Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, (Argentina), 3(6), 28-51. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2590>.

FITTIPALDI, M. (2007). La lectura de literatura: Alicia detrás del espejo. En: *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (Coords: Pedro C. Cerrillo, Cristina Cañamares Torrijos y César Sánchez Ortiz). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- FITTIPALDI, M. (2013). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria En: Tesis de doctorado dirigida por Teresa Colomer Martínez. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf.
- KAUFMAN, A. MA. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado. En: Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza, (Compil: Silvina Gvirtz y María Eugenia de Podestá). Buenos Aires: Granica. Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?id=pLr6OXabG2cC&pg=PA124&dq=La+inclusi%C3%B3n+de+los+ni%C3%B1os+en+el+mundo+letrado.+En:+Mejorar+la+escuela&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiNlJjUxp_7AhWERTABHbwNDC4Q6AF6BAgIEAE#v=onepage&q=La%20inclusi%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os%20en%20el%20mundo%20letrado.%20En%3A%20Mejorar%20la%20escuela&f=false.
- LEIBRANDT, I. (enero-junio, 2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. En: *Álabe* (España) 17, 1-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232784>.
- LEONTIEV, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- MARTÍNEZ, M. D. CASTELLANOS y J. ZILBERSTEIN (2004). *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Lima, Perú: Editora Magisterial.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO. Oficina en Francia.
- NEGRIN, M. (2013). Traidores de textos: volver a leer con los oídos. En: *Revista El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 4, 7, (Argentina) 26-34. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/LGDNegrin.pdf>.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*, 2ª edición. Barcelona: Ediciones Morata. Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?id=71YQ1uZTAcYC&printsec=frontcover&dq=La+zona+de+construcci%C3%B3n+del+conocimiento&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=La%20zona%20de%20construcci%C3%B3n%20del%20conocimiento&f=false.
- OLMEDO, S. (2004). *Hacia una mejora de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela mexicana*. En: *Búsqueda de alternativas didácticas*. Ediciones CEIDE. México.

OLMEDO, S. (2010). Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales. En: Tesis para Optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

OSORO HURBO, K. (enero, 2002). Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento. En: CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, (España), 145, año, 15, 30-36.

SAINZ GONZÁLEZ, L. MA. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. En: Revista de Educación, no Extraordinario. (España). 357-362. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332495>.

STAPICH, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. En: Revista Latinoamericana Lectura y Vida. (Argentina) 43-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312239>.

TABOADA, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. En: Revista Latinoamericana Lectura y Vida. (Argentina) 20-28. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Taboada.pdf.

TOLCHINSKY, L. y PIPKIN, M. (2001). Seis lectores en busca de un texto. En: Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: Graò. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=sfykH3YABsgC&pg=PA97&dq=Seis+lectores+en+busca+de+un+texto%2Bliliana&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwi80JCgxZ_7AhV5TjABHXkvD_sQ6AF6BAgGEAE#v=onepage&q=Seis%20lectores%20en%20busca%20de%20un%20texto%2Bliliana&f=false.

VIGOTSKI, L. S. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Cuba: Editorial Científico Técnica.

VIGOTSKY, L.S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.

ZILBERSTEIN, J. (2003a). Procedimientos estimuladores para un aprendizaje desarrollador. Diplomado Internacional “Transformación desarrolladora del aprendizaje escolar”. Lima. Perú: Editora Magisterial Servicios Gráficos.

ZILBERSTEIN, J. SILVESTRE, M. (2004). Didáctica desarrolladora desde el Enfoque Histórico Cultural. Ediciones CEIDE. México. 175-240.

ZILBERSTEIN, J. y OLMEDO, S. (2015). Didáctica desarrolladora: posición desde el Enfoque Histórico Cultural. En: Educación y Filosofía. Volumen 29. Número 57. Jan-Jun. Universidades Federal de Uberlândia. Brasil. Pág. 61-93. Recuperado de: <https://docplayer.es/58349648-Didactica-desarrolladora-posicion-desde-el-en-foque-historico-cultural-resumen.html>.

ZILBERSTEIN. J, y OTROS. (2003b). Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. La Habana. Cuba: Editorial Félix Varela.

ZILBERSTEIN. J. (2000). Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

ZILBERSTEIN. J. (2005). Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora. Ediciones CEIDE. México.

ZILBERSTEIN. J. y ZILBERSTEIN C, M. (2009). Enseñanza en una Educación por Ciclos. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

Recebido em dezembro de 2022

Aprovado em março de 2023