

Aprender a preguntar en la clase de lengua y literatura: sentidos construidos desde las respuestas plurales al texto

Learning to ask in the language and literature class: meanings built from the plural responses to the text

Artículo de investigación**AUTOR:**

Prof. Israel Acosta Gómez

Correo: israelacosta2203.az@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, UNISS, Cuba

Dr.C. José Zilberstein Toruncha. Profesor Titular. Rector del Campus Tequis.

Correo: jzilberstein@utan.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5893-5090>

Universidad de Tangamanga. México, UTAM.

Dra.C. Sulany Sánchez Curbelo. Profesora Titular Departamento de Educación Infantil.

Correo: surbelo@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9716-4260>

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, UNISS, Cuba

Recibido: 5 de marzo de 2022

Aprobado: 12 de abril de 2022

Publicado: 10 de mayo de 2022

RESUMEN

Se debe instaurar en las clases de Lengua y Literatura y una didáctica desarrolladora, que active y promueva la reflexión de los educandos como sujetos participativos que construyen el conocimiento al relacionar lo que saben con lo que piensan y aportan los otros. Aprender a preguntar" es aprender a



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que el trabajo original se cite de la manera adecuada.

pensar, y, por ende, a escuchar, a tomar en cuenta las opiniones sin fustigarlas, para aprender de manera significativa. Cuando preguntamos, o más bien, enseñamos a preguntar, estamos estimulando la comprensión del objeto de conocimiento presentado; incitamos a aprender a aprender, a desentrañar lo común, lo distinto. Se ofrecen para ello, las fases para el desarrollo de la conversación literaria que hemos asumido de la doctora Isabella Leibrandt (2018), las cuales viabilizan un descubrir para construir los sentidos textuales desde la intención de posibles preguntas, que sirvan de eje epistémico para concebir un aula pluralista. Precisamente, en el presente artículo se tiene como objetivo presentar un texto, y posibles preguntas que los educandos pueden crear a través de sus propias interacciones para construir la comprensión, siempre desde la conversación literaria como eje articuladora del sentido.

Palabras clave: Preguntas, lectura, conversación literaria, sentido.

ABSTRACT

It should be established in Language and Literature classes and a developer didactics, which activates and promotes the reflection of students as participatory subjects who build knowledge by relating what they know with what others think and contribute. Learning to ask is learning to think, and, therefore, to listen, to take opinions into account without criticizing them, in order to learn in a meaningful way. When we ask, or rather, we teach to ask, we are stimulating the understanding of the object of knowledge presented; we encourage learning to learn, to unravel what is common, what is different. For this, the phases for the development of the literary conversation that we have assumed from Dr. Isabella Leibrandt (2018) are offered, which make it possible to discover to build the textual meanings from the intention of possible questions, which serve as an epistemic axis to conceive a pluralistic classroom. Precisely, this article aims to present a text, and possible questions that students can create through their own interactions to build understanding, always from the literary conversation as the articulating axis of meaning.

Keywords: Questions, reading, literary conversation, sense.

INTRODUCCIÓN



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que el trabajo original se cite de la manera adecuada.

[...] En la selección de textos se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha”
(Bajour, 2009, p. 1).

Cecilia Bajour

“Aprender a preguntar” es un procedimiento en cual se promueve un pensamiento crítico, y, donde se postula una didáctica desarrolladora, que activa y promueve la reflexión divergente en los educandos, los cuales son sujetos que se “apropian” del objeto de enseñanza, en donde procesan, ponderan los mensajes que emergen del material, de la obra, en este caso, desde la clase de Lengua y Literatura, como espacio para el desarrollo de la sensibilidad. Se demanda de docentes que provean textos potentes, de escritos en los que se estimule una lectura crítica, donde se estimulen los diálogos, para que estos se conviertan y puedan ser una búsqueda de hallazgos colectivos, y donde la escucha de todos potencie la construcción del sentido, que es actualizar esos textos en función de la vida de los lectores, de sus experiencias. Jurado (2008), expresaba en torno a la lectura crítica y los procesos conjeturales que median para hacer funcionar el texto en los lectores, porque “...si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial” (p. 92). Por ende, desde el “Aprender a preguntar”, se enseña a horadar las ondulaciones del texto, para comenzar a tejer unas posibles rutas de sentido.

Entonces, desde esta idea de Jurado (2008), se estaría logrando con el “Aprender a preguntar”, una didáctica de la escucha, del aporte de cada cual al objeto de aprendizaje (los textos). No puede cerrarse la oportunidad a que los educandos reflexionen, abran o dejen una huella perdurable en los mensajes que van emergiendo de los textos, de esas obras, con las cuales se identifican, por los temas, mensajes o contextos (épocas) de los cuales aprenderán muchas más cosas que antes.

Cuando enseñamos a preguntar, estaríamos logrando potenciar un aprendizaje inclusivo, en el cual se insta a la construcción de los aprendizajes. Construir, como espacio socialmente compartido. Implica, que se ofrezca a los lectores-educandos la oportunidad de que en el texto puedan evaluar lo que conocen



y lo que no (al exponer sus saberes y sus juicios, al igual que sus incertezas y desconocimientos), una noción de aprendizaje significativo que posibilita la conexión y la motivación para inquirir e investigar, y por construir una respuesta, desde una pregunta inteligentemente formulada en el seno de lo colectivo; metafóricamente, desde los análisis de la profesora Natalia Silvina 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).

Pues, la reflexión como *proceso epistémico*, se concreta en que no basta con decir, sino cómo se transforma eso precisamente en objeto de formación, como el texto nos condiciona y nos hace reaccionar para tomar ciertas decisiones sobre nosotros mismos (los lectores). La pregunta es o debiera ser un suceso de participación, de reflexividad, en el cual se produzca aprendizajes situados, y donde el producto sea el aprendizaje significativo, pero donde importa el proceso mismo de transformar los conocimientos, y no solo baste con decirlos meramente. Ya lo diría Miras (2000), pues:

(...) En el caso de que se trate de un verdadero diálogo y no de un monólogo, permite que contrastemos nuestros puntos de vista y es capaz de provocar un cambio en nuestra manera de percibir las cosas, la escritura genera un diálogo interiorizado entre el escritor y un supuesto lector que produce idénticas consecuencias. Al adoptar sucesivamente ambos papeles, el escritor contrasta mentalmente sus ideas con el supuesto lector y este proceso le ayuda a matizar y modificar su punto de vista... (p. 74).

Por lo que, esta manera de percibir, será una clave donde los educandos lectores puedan verbalizar sus hallazgos, sus maneras de procesar la información: uso de estrategias, maneras de analizar el objeto-texto, etc. Así, cuando los lectores y lectoras construyen entre todos los significados, sin decir, que una interpretación es mejor que otra, vale la pena que a los textos se le muestre otras maneras de funcionar, y es precisamente a través de la pregunta, de la introspección, y de la formulación de hipótesis que tendrán que ser continuamente evaluadas.

Una clase de Lengua y Literatura más activa y comunicativa. La participación y la construcción socializadora



Colomer (2001), 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...” (p. 5), de esta idea, se deduce que la literatura como objeto de aprendizaje promueve el componente educativo (formativo) de la enseñanza; más, cuando los textos son ejes potenciadores de la competencia comunicativa en toda la palabra, y, desde luego, se introduce desde ella un saber ciudadano que marca una eticidad definitoria para interpretar esos mensajes y actitudes que devienen de las obras.

De lo que se trata es que en la clase de Lengua y Literatura se ofrezca la posibilidad de aprender a leer, pero un aprehender, de un asimilar los pactos que los textos nos conceden; pacto, porque los textos, precisamente nos invitan a apropiarnos, y ello será de manera múltiple, de los significados que subyacen en sus honduras, un espacio para generar atribuciones (capacidades para dialogar juntos). Cassany (2006), nos dice, desde esta perspectiva que “...lo relevante es atribuir significado al texto, relacionarlo con nuestro mundo y con lo que sabemos...” (p. 25).

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 propiciar la ampliación de la Zona de Desarrollo Próximo, vista como la instancia donde se crean los vínculos entre los sujetos que necesitan la ayuda, para que luego, puedan (porque se ha desarrollado nuevas funciones), lograr hacer tareas de manera autónoma. Para Bruner (1983), nos da la idea del andamiaje, muy coincidente con Vigotsky, pues el andamiaje es un proceso que facilita la entrada del niño al aprendizaje mediante la puesta en escena de diferentes situaciones y estrategias, y el retiro de estas estructuras, una vez el aprendiz se pueda desempeñar de forma independiente, proporciona desarrollo, crecimiento sociocultural.

Además, para Vigotsky (1978), la mente humana y los procesos mentales superiores están mediados por artefactos, especialmente los simbólicos, que son “productos culturales”, entre los que sobresale el lenguaje. En este sentido, la mediación simbólica que pueden generar los seres humanos ayuda a transformar el potencial cognitivo de los aprendices. Esto quiere decir, que los educandos al



interactuar, conversar, pueden, y de hecho vemos como pueden y saben transformar su conocimiento porque han interactuado, socializado sus impresiones.

Cada aporte, vertido en el colectivo, surge de una experiencia distinta, pero contribuye a transformar la experiencia, y a convertirla en competencia (en un saber hacer). Hay que entender que la lectura y la escritura han de concebirse como prácticas sociales, lo que implica que los educandos 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 los lectores. Entonces, hay que propiciar la participación para lograr una “transacción” entre los lectores y los lectores. Para Kaufman (2004), queda claro que “[...] 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...” (p. 129).

Estamos hablando de que en la clase de Lengua y Literatura se logre que los lectores comuniquen, sean dinámicos (porque leer es trabajar), y que entablen una conversación con los textos, porque 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 repuestas, un incentivo para que la búsqueda y localización de esas respuestas sean aristas para la participación, lo que contribuye a que los lectores profundicen en la comprensión del texto; y, la comprensión supone una actividad de construcción y de socialización intersubjetiva.

Ello supone que los lectores al interactuar sepan que están investigando, analizando, aportando a la elucidación de las certezas (contraste de evidencias y convicciones), y por demás, que están promoviendo un pensamiento divergente, propio de una lectura compartida; en la que cada cual verá al texto “con sus ojos”. Así, según palabras de Taboada (2006) “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” (p. 20).



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 logramos que así sea porque se demanda de un análisis a esas “cosas” que han de ponerse de relieve, de marcar en la lectura aquellas realidades subyacentes, es decir, de conjeturar y ponderar ciertas inferencias. Esto, para Kepa Osoro (2002) 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” (p. 31). Estamos hablando de que la lectura es un aliciente para la reacción personal, que ha de divergir de las otras interpretaciones, pero que al transgredir ese espacio, se logra enriquecer las visiones del mundo, y para ello es necesario ser un lector activo, crítico. La profesora Carolina Espinosa (1998) nos demuestra 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... (p. 46).

La lectura como visita de voces. ‘Aprender a preguntar’ es cimentar sentidos desde un entramado de lectores conscientes

Habría que, en primera instancia cuestionarse que es “preguntar”, y aprender como acto pedagógico de asimilación (de aplicación expropiativa); pues, 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).

Para ello, y para entender la otra arista del problema, “aprender” es formarse (moldear una experiencia), asimilar lo nuevo; involucra una trascendencia desde lo didáctico, en el que el mediador (el docente) puede, y de hecho lo hace, entablar una relación de acercamiento con los sujetos de la educación 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 esos 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 estos primeros se alleguen al conocimiento, es propiciar la participación. Aprender a preguntar es aprender “revelar”. Por ello, para Stapich (2010), existe la idea del mediador como constructor del círculo, de esa colectividad llamada además *comunidad lectora* en la que se tejen situaciones de intervención/cooperación, de construcción del lenguaje. Así, para Stapich (2010) “[...] 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 entran el texto y la subjetividad de los lectores...” (p. 46).

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, que desde una visión de la Teoría de la Comunicabilidad, se estaría dando cabida a que los lectores “acrediten”, certifiquen, o sea, demuestren lo que va percibiendo en el seno de ese intercambio desde las ideas que todos matizan. Kepa Osoro (2002), nos lo ratifica al proponer una lectura que arrime 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 (p. 31).

Una fuente de lectura muy viva en la que los lectores, esos 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) 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...” (p. 367). Leemos 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) nos lo revela al decir:

[...] La puesta en común de 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 (p. 136).

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), 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” (p. 8), 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) “...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...” (pp. 28-29).

Desde esta perspectiva, esa lectura oralizada, compartida, es un detonante para las matizaciones, para la puesta en marcha de la experienciación. Bombini (2008) nos dilucida muy bien 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” (pp. 28-29). Es por ello, que 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, y sí más intersubjetiva. Valeria Sardi (2012), nos dice al respecto, porque, [...] cuando cada uno de los lectores



se apropia de la cultura escrita trastoca lo instituido e instituye otros itinerarios de lectura posibles que dan cuenta de sus experiencias socioculturales y, de esta manera, subvierte los discursos dominantes en torno a la lectura y los modos de leer... (p. 38).

La pedagogía de la pregunta, pasa primero que todo por una pedagogía de la escucha, por enseñar a pensar y a comprender las diversas voces que se centralizan al leer, sin hegemonías del dominio del sentido; donde no existe un lector que monopoliza el habla. 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 y demuestren sus intenciones traducidas en modos de leer heterogéneos, en formas disímiles de *pareceres*, que son esos “itinerarios posibles” del cual advierte Sardi (2012). Además, Blanco Martínez (2005), también, antes, nos expresó, que “[...] la lectura es, pues, un valor estratégico indeleble si se apuesta por el desarrollo cognitivo del hombre, un valor que coadyuva múltiples procesos intelectuales y capacidades. Comunicación y expresión, recreación y sensibilización, análisis y sintetizaciones, aplicaciones e interrogaciones la circundan...” (p. 12).

No es posicionarnos desde un libre albedrío ante el texto, sino una posibilidad de los lectores de juntar sus poéticas, esas diversas procesiones que de ellos nacen para enjuiciar las lecturas, sus experiencias puestas de relieve. Entonces, una vez más, el mediador (docente) tiene un rol 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) 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” (p. 361).

Desde esta noción, podemos decir que hay enseñar a leer es propiciar una reacción connotativa, comunicativa, considerando al mediador como un facilitador de las distintas *Zonas de Desarrollo Próximo* que existen en el aula; hay tantas voces que concomitan, que habría que escuchar su parecer, su intervención, para determinar cómo el pensar lejos de homogenizar, sí es un tipo de particularización del lenguaje, que es dado a todos, pero sí también es distinto en todos, y a esto le



llamamos “habla”. Los textos que permanecen en la experiencia (textoteca para Laura Devetach) son totales cuando se comunican con los otros. Hay una realidad en los hechos del lenguaje, que las interiorizaciones se convierten en conceptos asimilados, porque han existido antes herramientas, estrategias culturales para exteriorizar los hallazgos que emergen de los textos (de las intenciones comunicativas insertas en esos textos). Para Newman, Griffin y Cole (1991), se refieren y parafrasean a Vigotsky, cuando aluden a lo interno y a lo externo. Así, ellos manifiestan que, “[...] 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... (p. 77).

Por ello, cuando establecemos la conversación literaria habría que tener muy presente dos polos: por un lado, la pregunta (aprender a preguntar a los textos y a los pares de lectura, compañeros, 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 comunicativo). Cada participante en la conversación, pregunta desde sus acercamientos individuales al texto base. No hay preguntas muy idénticas, o tal vez, hechas con la misma intención. Sino más bien existen preguntas que intentan ponderar respuestas, para matizar las apreciaciones; tendría que existir un debate para gestionar en qué medida las interpretaciones se van ajustando al texto y a las realidades que exteriorizan estos. Hay que propiciar una interpretación personalmente demostrada, reveladora, conectadas en cierta medida con la realidad de los lectores. Para Isabella Leibrandt (2018)

[...] 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... (pp. 13-14).

En estas correlaciones que nos explica Leibrandt (2018) que se establecen entre el aporte de todos, y lo aportado por la obra, la pregunta como procedimiento didáctico, se ejecuta desde los



posicionamientos conscientes de los que manejan el texto como máquina epistémica que desencadena disímiles sentidos o trayectorias posibles. Eco (1992) opinaba con total validez, hoy, 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” (p. 61). Hay, desde luego, un disfraz, una cobertura posible (presumible) para revelar los avisos, o señales que el texto lanza. Se necesita para ello enseñar a leer de manera profunda, a revelar las incógnitas y a dialogar con el texto. Para Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Prado (2010), en tal cuestión, plantean que “...lo que queda tras la lectura no es tanto lo que se dice en el texto como una visión más compleja del mundo o de algún aspecto de él... en otras palabras, en la comprensión superficial podemos *pensar* en lo que dice el texto; en la profunda lo que conseguimos es *pensar con el texto*; y en la reflexiva, *repensarlo...*” (p. 45).

En los textos existe, pues, un diálogo contenido, que es preciso activar, para ello, desde las aportaciones del profesor Manuel Abril, en su artículo “Enseñar literatura, tal vez soñar”, asumimos tres fases que él determina como *modalidades de la comunicación*, que pueden servirnos como ejes para definir una *pedagogía de la pregunta* como procedimiento didáctico para articular las reacciones de quienes pueden y saben leer, y de quienes tienen al final, la última palabra: los lectores y lectoras que se apropian de la literatura como herramienta sociocultural. Veamos:

Modalidades de la comunicación: (Aplicadas a proceso de conversación literario-comprensiva)

- ⇒ *Perceptiva: (en la que tienen cabida la lectura, la observación, la audición...)*
- ⇒ *Expresiva: (ejecución personal, realización concreta)*
- ⇒ *Comunicativa: (análisis final y colectivo y evaluador)*

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 decidimos los docentes abrir las puertas al pensamiento del lector, de los lectores que saben hacer cosas con las palabras. También, para la propuesta ejemplificativa que presentaremos, asumimos de Isabella Leibbrandt (2018, tomando como



base los aportes de Saupe, 2012), basándose ella en las *fases de la conversación literaria* para generar interpretaciones múltiples (las cuales aplicaremos a un texto que en nuestra propuesta se contemplan).

- ⇒ *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 generan en los lectores una suerte de identificación con el material de lectura, con esos textos, que le dicen muchas cosas a los lectores. Y, los lectores reaccionan 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 los lectores potenciales. Donde se combina la “imaginación, el conocimiento del mundo con sus propias experiencias y reflexiones” (Leibrandt, 2018, p. 15). Decimos que desde los textos se pueden enjuiciar las conductas humanas, los comportamientos; por ello, aprender a preguntar y a oír las intencionalidades de todos, al enjuiciar los textos, podemos construir sentidos, porque la apropiación es subjetiva y condicionada por las experiencias y por la sensibilidad de cada cual.

Tolchinsky y Pipkin (2001) lo manifiestan, además, al decir que “cada manera de leer proporciona una diferente aproximación al texto y un texto que es leído desde distintas aproximaciones, seguramente se aprovecha mejor...” (p. 99), 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, trabajaremos con un poema como ejemplo, que se titula “El Amor Nuevo”, del escritor Amado Nervo, con el cual se puede desencadenar una conversación literaria explícita y constructiva, que se abre como capital marco para una revelación de la interpretación, la cual ha de socializarse en el aula como espacio para la construcción epistémica de las respuestas lectoras.

Poema: “El Amor Nuevo”/ Autor: Amado Nervo

*Todo amor nuevo que aparece
nos ilumina la existencia*

*nos la perfuma y enflorece.
En la más densa oscuridad*



Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que el trabajo original se cite de la manera adecuada.

*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...*

Aplicación de las fases de la conversación literaria propuestas por Isabella Leibrandt (2018), para el logro del procedimiento “Aprender a preguntar”, propuesto por José Zilberstein Toruncha en las clases de Lengua y Literatura

→**1-Conexión con el texto: ¿qué desencadena el texto dentro de mí?**

φEl poema desencadena muchos sentimientos...reacciones individuales...

φLos lectores pueden preguntar: (Algunas variantes)

▮ ¿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...?

▮ El amor nos reconforta, ¿en qué medida eso es cierto?

▮ ¿Qué relaciones podrá existir entre: “sufrir, llorar y morir”? Vamos a conceptualizarlas para entender sus connotaciones.

→**2-Preguntas al texto: ¿qué pone exactamente?**

φEl poema nos comunica una realidad dimensionada en un lenguaje literario, reformulada a través de expresiones en sentido simbólico...

φLos lectores pueden preguntar: (Algunas variantes)

▮ ¿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?

→**3-Apropiación: ¿qué se desprende del texto para mí?**

ϕ El poema aporta a la cosmovisión del mundo de los lectores potenciales...El poema es un modelo para la construcción de la subjetividad de los educandos...

ϕ Los lectores pueden preguntar: (Algunas variantes)

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

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

▮ ¿El amor como salvación, nos protege y nos hace mejores?... ¿Por qué?

→**4-Aplicación: ¿Qué se desprende del texto para nosotros?**

ϕ El poema nos hace reflexionar sobre nuestras vidas y nos hace mejores porque hemos percibido sus ejes formativos, axiológicos., propios de un pacer que se comparte. Todo esto se hace comprensible desde las metáforas que el autor utiliza. (Lo ético y lo estético se imbrican).

ϕ Los lectores pueden preguntar: (Algunas variantes)

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

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

▮ Pudiéramos escribirle al amor muchas cosas, porque en él se engendra la maravilla. ¿Cuáles de esas cosas podemos escribirle al amor?

▮ ¿En qué medida el poema nos aporta y nos ayuda a cuestionarnos la vida?

CONCLUSIONES:

“Aprender a preguntar” en la clase de Literatura es un procedimiento didáctico para activar zonas que estimulen la verbalización de la respuesta (plusignificativas y variadas), y para apreciar formas de entender y sentir con y desde los textos, y a partir de allí construir una comunidad áulica de lectores críticos y creativos, que deseen aprender a aprender. Además, aprender a preguntar promueve los



modos de leer que democratizan y hacen más audible el susurro de la lectura, desde las formas que los sujetos se apropian del caudal cultural que emergen de los textos, porque ellos son herramientas culturales que gestionan una participación / interacción interpsicológica (con los demás), desde sus saberes y sentires, y desde sus formas diversas de anclar su experiencia, y de compartir sus distintos saberes. Desde luego, se necesita de una clase de Lengua y Literatura que proporcione una franja visible de oportunidades para que los sujetos lectores completen esos “espacios en blanco”, esos intersticios (resquicios temporales), que nos proponen los textos, para que los lectores y lectoras puedan extrapolar sus sentidos, y sus visiones al mundo (su mundo).

Así, se podrá “leer con los oídos”, que es una metáfora que nos suministra una noción de “oír” las voces, sin transgredir “otras”, que necesariamente son válidas para connotar y/o juzgar los sentidos, que pueden y deben abrirse en el seno de las muchas elecciones de respuestas que puede admitir una lectura, que desde el aula logran colegirse, para aceptar, evaluar, opinar, aportar formas de entender y procesar los discursos textuales. Todo ello, es posible/previsible, si desde la escuela se opta por una didáctica desarrolladora, que se centre en la participación activa de los sujetos y en sus homogéneas formas de hacer funcionar al texto, para convertirse en sujetos protagónicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. (1993). “Enseñar literatura, tal vez soñar”. En: *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 91-99. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126291.pdf>
- Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas*. 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 de: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Blanco Martínez, R. (2005). “Lectura bien hecha, lectura honesta”. En: *Revista de Educación*, No. Extraordinario, 9-14. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-02.html>



- Bombini, G. (2008). “La lectura como política educativa”. En: *RIDE: Revista Iberoamericana de Educación*, 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*, 82, 21-33.
- Colomer, L. (diciembre, 2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. En: *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 22(4)1-19.
- 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*, 3(6), 28-51. Recuperado de:
- 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” (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
- Jurado Valencia, F. (2008). “La formación de lectores críticos desde el aula”. En: *RIDE: Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, 89-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661657>



- Kaufman, A. M^a. (2004). “La inclusión de los niños en el mundo letrado”. En: Gvirtz, S. y De Podestá, M. E. (compil.) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Leibrandt, I. (enero-junio, 2018). “El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación”. En: *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 17, 1-19.
- Miras, M. (2000). “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe
- 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, 26-34. Recuperado de: [de:http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/LGDNegrin.pdf](http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/LGDNegrin.pdf)
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*, 2^a edición. Barcelona: Ediciones Morata.
- Osoro Hurbo, K. (enero, 2002). “Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento”. En: *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, año, 15, 30-36.
- Sainz González, L. M^a. (2005). “La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores”. En: *Revista de Educación*, No. Extraordinario, 357-362. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332495>
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2010). “Qué significa comprender”. En: *La lectura el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graò.



Stapich, E. (2010). “Hacer audible el susurro de la lectura”. En: *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(2), 42-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312239>

Taboada, A. (2006). “La generación de preguntas y la comprensión lectora”. En: *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 4, 18-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234372>

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

Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos

Los autores hacen constar que el manuscrito es original y no ha sido enviado a ninguna otra revista. Es responsable de toda la información recogida en el artículo. No existen plagios en él, ni conflicto de intereses, ni éticos.

Contribuciones de los autores

Israel Acosta: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición:

José Zilverstein: investigación, metodología, proyecto, supervisión, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición.

Sulany Sánchez Curbelo: análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición.

