

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DESDE UNA PERSPECTIVA SIMBÓLICA E IDEOLÓGICA

Guillermo González Campos*

Recepción: 4 de abril de 2008 • Aprobación: 4 de julio de 2008

RESUMEN

El principal reto que enfrenta la didáctica de la literatura es la necesidad de democratizar las prácticas de lectura, pues en la actualidad el profesor sigue siendo el principal protagonista del análisis que se realiza en clase. El objetivo de este estudio fue diseñar una estrategia didáctica que incorpore la figura del alumno como un sujeto partícipe de la interpretación. Dicha estrategia fue aplicada en dos grupos del Curso Integrado de Humanidades durante las clases de Comunicación y Lenguaje. Los resultados sugieren que esta estrategia es útil para lograr que el alumno sea consciente del sistema ideológico imperante.

Palabras clave: Enseñanza, literatura, interpretación, símbolo, ideología.

ABSTRACT

The main challenge that the teaching of Literature is facing today is the need to democratize the reading practices because the teacher still plays the central role in the analysis made in the classroom. The aim of this study was to design a teaching strategy that includes the figure of student as an active subject of interpretation. This strategy was applied to two groups of *Curso Integrado de Humanidades* during the lessons of *Comunicación y Lenguaje*. The results indicate that this strategy is useful to get that the student become aware of prevailing ideological system.

Key Words: Teaching, literature, interpretation, symbol, ideology.

* Profesor de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica
[ggonzalezc@cariari.ucr.ac.cr
gonzalezcampos@gmail.com]

1. Introducción

El programa de estudios de la cátedra de Comunicación y Lenguaje del *Curso Integrado de Humanidades II* tiene, entre sus objetivos, reflexionar por medio de la literatura sobre diversos aspectos de la identidad costarricense. Con ello, se pretende que los estudiantes sean capaces de analizar el discurso que se ha propuesto respecto de la nacionalidad costarricense y puedan, de esta manera, cuestionar el imaginario nacional, el cual, como se sabe, constituye básicamente la imposición de un mundo simbólico. No debe olvidarse que, al incluir una serie de rasgos y privilegiar una serie de actitudes, dicho constructo semiótico y discursivo ha dejado al margen (es decir, ha marginado) otras posibilidades de conformación de una imagen nacional.

Con lo anterior, se busca recalcar que el humanismo no es solo una manera de “ver el mundo”, sino que también es una forma particular de desenvolverse en la sociedad. En otras palabras, como las identidades no surgen de la nada, sino que son el producto de procesos históricos y sociales, es necesario que el alumno reflexione sobre la propia constitución de su identidad y logre un acercamiento al mundo y las personas diferente del imperante.

Para lograr dicho objetivo, el programa de Comunicación y Lenguaje incluye la lectura de obras literarias costarricenses (y, en general, de diversas prácticas artísticas), las cuales se han caracterizado en los últimos tiempos por desarrollar una función desmitificadora del ideario nacional que se propuso durante la segunda mitad del siglo XIX y que, a través de diversos avatares y mutaciones, se ha mantenido vigente hasta la actuali-

dad. A ello se suma el estudio de diversos trabajos académicos que se han llevado a cabo desde los estudios literarios, la historia, la sociología y la filosofía, los cuales han tenido por objetivo evidenciar cómo una élite política ha sido tanto la creadora del modelo de nación como la generadora del conjunto de bienes simbólicos que representan a esta y justifican el sistema axiológico nacional¹.

Para lograr el cometido anterior, se requiere de una situación de aprendizaje particular que, por un lado, permita que los estudiantes comprendan el proceso de evidenciación y desmitificación de la representación sesgada de la nacionalidad costarricense que se ha dado tanto en el ámbito académico como en el medio literario² y, por otro, comprenda una mediación didáctica que no consista en la reproducción simple y mecánica por parte del alumno de estas interpretaciones, pues, ideológicamente, ello implicaría un proceso de sumisión semejante al que se está criticando (es decir, un sistema de representaciones ideológicamente impuesto es sustituido por otro).

En este sentido, Silvia Caporale (2004) ha señalado con mucho acierto cuál es el principal desafío que la enseñanza de la literatura tiene en la actualidad. Dicho reto tiene que ver con la inserción de la figura del lector/estudiante en el análisis

1 Sobre el discurso nacional oligárquico de Costa Rica, véanse en particular Ovares y otros (1993), Glioli (1996), Quesada (1998) y Jiménez (2005).

2 Este objetivo se hace ostensiblemente necesario en el salón de clase, donde muchos estudiantes, por el condicionamiento ideológico al que han sido sometidos durante la educación primaria y secundaria, asumen esta situación como una muestra de “antipatriotismo” y no entienden la necesidad de demoler concepciones previamente establecidas por los grupos de poder que monopolizaron la producción del sentido con respecto a Costa Rica.

y las prácticas de lectura que suponen la producción de prácticas discursivas, pues, aunque la teoría literaria postestructuralista, basada sobre todo en la noción foucaultiana de discurso³, ha establecido como una necesidad la democratización de la interpretación de los textos literarios, la gran mayoría de los profesores de literatura que utilizan presupuestos postestructuralistas como punto de partida siguen enfocando sus clases desde la perspectiva del profesor y no desde la del estudiante. Es decir, todavía sigue siendo el docente el protagonista del análisis que se lleva a cabo y el principal, por no decir el único, productor de discursos en la clase.

Urge, por lo tanto, reconciliar la teoría con la práctica, o sea, resulta imperativo replantear los roles que en una clase de literatura juegan el profesor y el discente, con el fin de democratizar las prácticas de lectura e insertar al alumno como sujeto partícipe del análisis y la interpretación. Para ello, se requiere una estrategia de enseñanza que esté centrada sobre todo en el lector y la respuesta que este le da al texto. El objetivo pedagógico, en este caso, no sería que el alumno aprenda una determinada lectura del texto, sino que él genere su propia lectura y, de forma crítica, la enmarque dentro de la red de significaciones que

influyen en la percepción que tenemos de lo real y que nos definen como individuos.

A continuación, se presenta una propuesta didáctica que, mediante una serie de procedimientos pedagógicos, pretende promover la generación de prácticas discursivas en los alumnos. La idea es que ellos, por medio del análisis literario, no solo cuestionen las categorías esenciales y consagradas de la nacionalidad costarricense (cuya asimilación suele ser abrupta, porque la mayoría de los alumnos son seres formados, o deformados, por instancias oficiales que reproducen la ideología dominante⁴), sino que, sobre todo, generen un verdadero proyecto de emancipación. Con esto, se persigue que el presupuesto postestructuralista de que existen tantas lecturas como lectores vaya más allá del papel y cobre vigencia en el contexto de aula. De esta manera, los lectores/alumnos se vuelven los protagonistas de la reflexión y asumen un papel activo a la hora de desarrollar la interpretación del texto.

2. Descripción de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica propuesta está basada en el enfoque pedagógico cognitivo, en particular en la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel, la cual, como lo manifiesta Haydée Martínez

3 Foucault en su *Arqueología del saber* define el discurso como “*las prácticas que forman de manera sistemática los objetos de los que hablan*”. Para él, los discursos producen los objetos de los que hablan (sexualidad, locura, etc.). Esto quiere decir que el discurso constituye, construye una versión particular sobre ellos que tiene efectos reales. Por ejemplo, el discurso sobre la locura producido por psiquiatras y psicólogos define los roles de la enfermedad mental y, por lo tanto, los de la normalidad que todos conocemos. De esta manera, los discursos constituyen los conocimientos y las verdades y por eso están en estrecha relación con la noción de poder.

4 La ideología es vista aquí desde la perspectiva semiótica iniciada por Voloshinov y sistematizada por Pêcheux. Dentro de esta tendencia, los signos y el ámbito de la ideología son coextensos (“sin signos no hay ideología”, dijo Voloshinov), es decir, la ideología se materializa por medio de un sistema semiótico (Eagleton, 2005, 250-253).

de Correa, pretende volver significativo el aprendizaje del alumno a través de un proceso que tome en cuenta su experiencia previa y personal:

El aprendizaje significativo es un enfoque psicopistemológico, cuyo sustrato teórico es la psicología educativa, desde la cual David. P. Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian presentan una propuesta que busca impactar, desestabilizar, mediante la instrucción, la estructura cognoscitiva previa de los sujetos, construida en la cotidianeidad, con el objetivo de modificarla, ampliarla y sistematizarla asegurando la perdurabilidad del aprendizaje, en cuanto resulte significativo para quienes lo reciben, dentro de un contexto cultural que le otorga validez. (Martínez de Correa, 2004, 144).

Como puede apreciarse, la selección de esta postura teórica no fue fortuita; al contrario, fue escogida precisamente porque permite aprovechar las circunstancias socioculturales de los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje, lo cual, para el caso de la situación de aprendizaje descrita, es fundamental. En efecto, los estudiantes no son una *tabula rasa*. Además, al ser formados por programas y currículos emanados por instituciones gubernamentales, no son capaces de reaccionar ante el discurso oficial, más bien, son seres reproductores de este. En el caso particular del tema que nos atañe, los estudiantes son portadores de la ideología que se promueve sobre la nacionalidad costarricense. Por lo tanto, resultaría estéril darles una participación activa en la producción discursiva de la clase si, en lugar de generar una interpretación propia, reproducen las formas ideológicas que dan vida a los estereotipos de la nacionalidad costarricense forjados y mantenidos por el discurso oficial.

En este enfoque pedagógico, el aprendizaje significativo surge cuando las ideas expresadas no son relacionadas de un modo arbitrario e insustancial con lo que

el alumno ya sabe. Es decir, la formación de conocimiento se da a partir de las experiencias y los descubrimientos que implican el surgimiento de nuevos significados y, por ende, la consumación de un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel y otros, 1983; Novak, 1997). Este proceso se lleva a cabo por medio de tres fases:

- Fase de asimilación: En esta fase se organizan los conceptos previos que el estudiante posee, los cuales serán un medio para facilitar el asentamiento de nuevos conocimientos.
- Fase de diferenciación progresiva: Se da dentro de la enseñanza de un tema en específico, cuando se pasa de los elementos más generales e inclusivos de un concepto a verlo de una manera más detallada y específica.
- Fase de reconciliación integradora: En esta fase, más que lograr una definición final e inmutable sobre un concepto determinado, lo que se pretende es ver la complejidad y las diferentes visiones o relaciones que puede llegar a tener un solo concepto.

Por lo anterior, desde el punto de vista práctico, nuestra propuesta se desarrolló en tres etapas. La primera etapa comprende el proceso denominado *dispersión de núcleos simbólicos* y pretende que el alumno comprenda que Costa Rica es una construcción simbólica e ideológica conformada por una red de significaciones particulares. Esta etapa parte del presupuesto de que, como el estudiante es un ser formado inconscientemente en los valores simbólicos de este constructo, debe ser capaz de identificar los núcleos semióticos e ideológicos que tanto en el arte como en la simbología nacional han

servido de material morfogenético del discurso hegemónico de la nacionalidad costarricense.

La aplicación de esta primera etapa se inició con el establecimiento de grupos de trabajo conformados por seis alumnos. A cada uno de ellos, el docente le asignó un área específica, previamente escogida, en

la que se manifestaban elementos simbólicos propios de la nacionalidad costarricense. Cada una de estas áreas tenía tres núcleos de significado que los estudiantes debían analizar. De esta manera, en total eran 18 núcleos distribuidos en 6 áreas diferentes. Las áreas y los núcleos simbólicos fueron los siguientes:

		Áreas simbólicas					
		Valores	Productos	Historia	Ecología	Carácter	Folclor
Núcleos simbólicos		Democracia	Café	1821	Bosques	Tuanis	Traje típico
		Paz	Banano	1856	Volcanes	Pura vida	Carreta
		Trabajo	Azúcar	1948	Isla del Coco	Campesino	Guaria morada

De este modo, cada miembro del grupo debió analizar un área distinta. El análisis consistió en la confección de un *mapa simbólico* agregando, alrededor de cada núcleo simbólico, elementos que estén relacionados directamente con el significado de este. Para ello, tenían que recurrir al imaginario que como costarricenses poseen (recordar canciones de la escuela, himnos, programas de televisión, obras literarias que hayan leído, símbolos nacionales, etc.). Así, por ejemplo, en el área de *Producción*, a la par de *café* podían colocarse elementos como *agricultura, tierra, cultivo, campesino, exportación*, etc. La idea es que las imágenes se vayan dispersando a partir del núcleo hacia otros espacios semióticos.

En este punto, es necesario aclarar que los mapas simbólicos poseen una conceptualización diferente de los *mapas conceptuales*. Aunque ambos son recursos esquemáticos, el primero representa, en lugar de *significados conceptuales, significados simbólicos*, los cuales de ninguna forma admiten una estructura jerárquica.

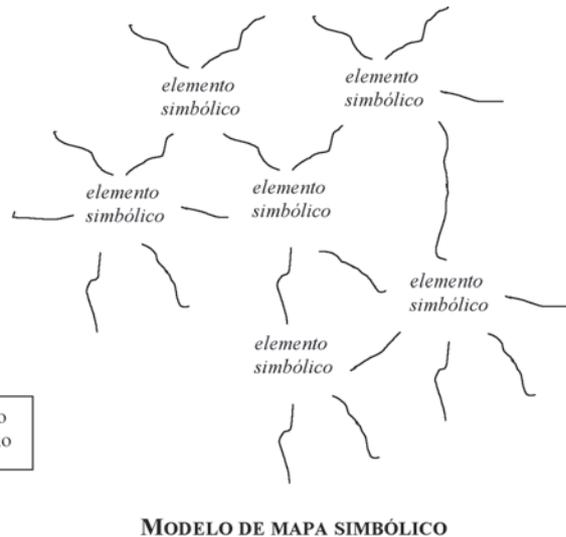
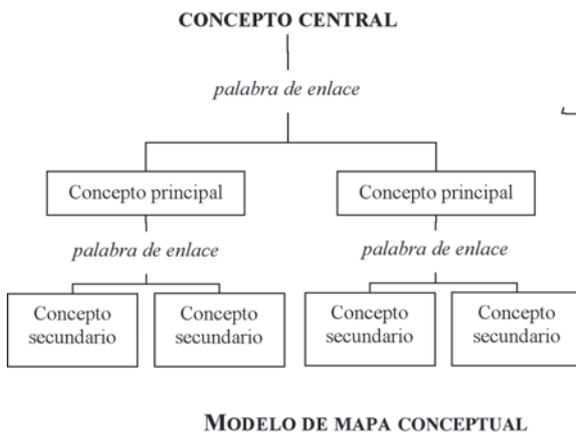
En efecto, en el mapa simbólico se representan los elementos significativos, pero estos no se enlazan de forma coherente ni siguiendo un principio lógico, es decir, una jerarquía de conceptos, pues, según los principios teóricos postestructuralistas, el sentido se encuentra diseminado por medio de redes de significado que no poseen un centro⁵. En su *Estética de la creación verbal*, Bajtín lo ha puesto en los siguientes términos:

En el significado existe una potencialidad del sentido. [...] El sentido es potencialmente infinito, pero solo puede actualizarse al tocar otro sentido (un sentido ajeno) [...] No puede haber un "sentido-en-sí" porque un sentido existe tan solo para otro sentido [...] No puede haber un sentido único. Por eso no puede haber un sentido primero ni último, un sentido siempre se ubica entre otros sentidos, representa un eslabón en una cadena de sentidos. (Bajtín, 1989, 368).

5 Por eso, en la selección de las áreas y los núcleos simbólicos enumerados anteriormente, no privó ningún principio particular de estructuración. Se hizo por medio de la intuición, el conocimiento interno que adquirimos al ser miembros de la sociedad costarricense y, así como se utilizaron estos, pudieron haberse utilizado otros.

La innovación que introduce la utilización de mapas simbólicos se puede apreciar de una mejor manera si se

comparan dos modelos esquemáticos como los que se presentan a continuación:



De este modo, al final de esta primera etapa, cada alumno tenía una serie de símbolos relacionados y contextualizados por medio de una red de significaciones, que serían utilizados en la siguiente fase.

La segunda etapa consistió en la integración de las distintas áreas simbólicas. Para esto, los alumnos procedieron de la siguiente manera:

1. Cada grupo reunió las redes que cada miembro había creado en un solo mapa simbólico, con el fin de representar el constructo simbólico e ideológico de la nacionalidad costarricense. Este mapa se hizo en un papel periódico a manera de cartel.
2. Además, elaboraron críticas a estos símbolos contrastando el ideal que estos representan con la realidad. Para ello, se les pidió que discutieran en forma grupal y que llegaran a un

consenso sobre cuáles eran los principales problemas que dicha construcción generaba.

Esta etapa culminó con una presentación oral en la que cada grupo expuso ante la clase su mapa y las críticas que lograron encontrar al ideario nacional.

La última etapa de la propuesta metodológica se realizó mediante una asignación que los estudiantes debían realizar fuera de las horas lectivas. Dicha asignación consistió en la lectura de la novela *El emperador Tertuliano y la legión de los superlimpios* (1991) de Rodolfo Arias Formoso. Esta obra es una producción significativa dentro de la literatura costarricense porque representa a cabalidad el concepto de novela dialógica y polifónica, pues presenta un tinglado de voces diversas que, en igualdad de condiciones y conjugadas en un (des)concierto, revelan de manera

ostensible y abierta cómo la pluralidad impera en un mundo que, aunque único, está constituido por la multiplicidad. De forma individual, cada estudiante debió redactar un ensayo en el cual debía reflexionar sobre por qué esta obra literaria se podía considerar contestataria ante el discurso nacional oligárquico que, como se sabe, remite a una visión idílica y campesina de Costa Rica. Al final, el día en que se entregaba el ensayo, se realizó una clase abierta en la que cada estudiante manifestó, de forma breve y concisa, los principales puntos que había desarrollado en su texto.

Como puede apreciarse, durante el desarrollo de esta estrategia didáctica, el docente abandonó el monopolio de la enunciación y actuó más como un guía que organiza, coordina y orienta el trabajo en equipo de los grupos y dialoga críticamente con los estudiantes. El alumno, por su parte, asumió un rol activo y crítico por medio de la indagación de la red de significaciones que tejen el tejido identitario nacional y la contrastación de dicha red con el discurso transgresor presente en una novela costarricense.

3. Valoración de la propuesta

La ejecución de la propuesta descrita anteriormente abarcó cuatro sesiones de dos lecciones cada una y se realizó entre el 29 de octubre y el 20 de noviembre del 2007. Se aplicó a dos grupos distintos de alumnos del *Curso Integrado de Humanidades II*. El primer grupo tenía un horario matutino y pertenecía al Recinto de Guápiles, mientras que el segundo grupo era de horario vespertino y pertenecía al Recinto de Turrialba. Ambos recintos forman parte de la Sede

Regional del Atlántico de la Universidad de Costa Rica.

Desde un punto de vista emocional, la estrategia logró su objetivo. Por un lado, generó expectativa en los alumnos, mientras que por otro fomentó el trabajo colaborativo entre ellos. Al final, muchos alumnos manifestaron que la oportunidad de observar a sus compañeros construir el mapa simbólico y las discusiones que se generaron durante la fase de integración les ayudaron a comprender los procesos ideológicos implícitos. Efectivamente, tal y como lo predice la teoría del aprendizaje significativo, esta forma de tratar el tema permitió trascender aspectos meramente curriculares y académicos y tomar en cuenta otros elementos que son parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el contexto social de los estudiantes. Al respecto, se pudo notar que la gran mayoría de los alumnos, mientras construía el mapa, no dejaba de memorar hechos pasados o recordar situaciones cotidianas que reafirmaban la escogencia de un elemento simbólico en particular. De hecho, prácticamente todos los estudiantes lograron identificar los principales elementos simbólicos propios de nuestra nacionalidad.

La segunda etapa, en la que integraron por medio del trabajo grupal sus mapas individuales en un gran mapa, fue todavía más significativa, pues ellos constataron cómo las diferentes áreas se interrelacionan y cómo algunos elementos llevan implícitamente a otros. De esta manera, áreas que al inicio les parecían sumamente diferentes, como el componente ético de imaginario nacional y el estereotipo del "carácter del tico", fueron relacionados en la red simbólica, lo cual

les permitió comprender que un valor en apariencia abstracto, como la paz, mantiene relaciones ideológicas con la apacibilidad y el buen carácter que se esconden detrás de expresiones como “tuanis” o “pura vida” y tiene conexiones indudables con el carácter fiestero que la publicidad de la cerveza *Imperial* atribuye a los costarricenses. Esto permitió, además, que los alumnos fueran conscientes de cómo ciertos productos, como esta cerveza o la *Salsa Lizano*, crean anuncios publicitarios que los inscriben dentro de la red de significaciones de la nacionalidad costarricense, con el fin de asegurarse el mercado nacional.

Así pues, el nivel de análisis les permitió establecer asociaciones simbólicas importantes. Sin embargo, la etapa en la que se enunciaron las críticas no fue del todo satisfactoria, pues estas no llegaron a la profundidad deseada. Esto no debe verse como un fallo de la metodología, pues debe tenerse en cuenta que se trataba de estudiantes de primer año de universidad y que la educación previa que han recibido es, desde un punto de vista crítico, deficientísima.

Las críticas más importantes giraron en torno a la inclusión/exclusión de elementos simbólicos. En efecto, al construir la red de relaciones simbólicas, los alumnos se percataron de que dentro de los mapas se podían colocar ciertos elementos, pero que otros símbolos era prácticamente imposible incluirlos. Así, fue común que se notara que un animal como el buey fuera mucho más fácil de ubicar que el cerdo, pues el buey, la carreta y su correlato simbólico de la yunta tienen relaciones con el cultivo del café, el núcleo semiótico más importante de la nacionalidad costarricense, mientras que el cerdo parece no relacionarse de

ninguna forma con los núcleos simbólicos propuestos.

Durante la discusión grupal, este tipo de situaciones se enmarcaron dentro de la teoría bajtiniana, que el profesor había explicado en sesiones previas a la implementación de la estrategia didáctica. Poco a poco, los alumnos notaron como el discurso de la nacionalidad costarricense era de carácter monológico y se sostenía, a través de diversas instituciones, tanto por medio de fuerzas centralizadoras como de fuerzas marginadoras⁶. Fue a partir de esta teoría que establecieron los principales cuestionamientos al discurso de la identidad costarricense. Por ejemplo, muchos se preguntaron por qué somos un pueblo de campesinos y no un pueblo de marineros. Un caso curioso fue el de un estudiante de ascendencia afrocostarricense, el cual notó que, a pesar de encontrarnos en la zona atlántica del país, el área simbólica del folclor remitía invariablemente a Guanacaste y no incluía los elementos culturales del Caribe, los cuales, más bien, estaban teñidos de un cierto carácter exótico.

Sin embargo, la mayoría no logró encontrar explicaciones a estos fenómenos o llevar el análisis a una mayor

6 De acuerdo con Bajtín, la cultura y las producciones discursivas se articulan por medio de dos formas distintas de concebir la existencia: la *corriente dialógica*, que supone una pluralidad de visiones con respecto a un determinado objeto, y la *corriente monológica*, que enfatiza en el carácter preestablecido, único y absoluto de la verdad. Según Bajtín, dentro de la esfera verbal-ideológica existen fuerzas que buscan hacer prevalecer una determinada corriente sobre la otra. Así, por un lado están las *fuerzas centrípetas* y centralizadoras que, desde la cúspide social, buscan la oficialización cultural, nacional y política del mundo verbal-ideológico, mientras que, por otro, se hallan las *fuerzas centrifugas* y descentralizadoras que desde los bajos fondos buscaba la impugnación de esta oficialidad.

profundidad. Solo en un caso, un grupo manifestó que le resultaba curioso que las relaciones simbólicas del café y el banano, dos productos típicos de nuestra nacionalidad, remitían a imaginarios diferentes. Este grupo lo hizo por medio de una especie de sugestión. En palabras de ellos, no es lo mismo imaginarse estar en un cafetal que estar en un bananal, pues el banano remite a aspectos negativos como enfermedades, explotación e incluso imperialismo, mientras que el café es símbolo de valores nacionales como el trabajo. Las causas de esta diferenciación no estuvieron al alcance de su análisis. Sin embargo, el solo establecimiento de dicha relación es, sin lugar a dudas, meritorio.

Dado lo anterior, es posible ubicar los aportes de esta propuesta en dos ámbitos: uno teórico y otro metodológico. Desde el punto de vista teórico, es importante recalcar que la estrategia potencia al máximo las capacidades multifacéticas de los alumnos y tiene la ventaja de que asume el desarrollo intelectual del estudiante como un proceso influido por la sociedad, es decir, por la colectividad. Esto permite que el tratamiento y la búsqueda de la situación problemática sean trabajadas en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada, pues los retos y problemas por estudiar fueron tomados de la realidad.

En efecto, la clase se organizó a partir de los elementos simbólicos que los estudiantes inferían y no estuvo circunscrita a decirles de manera explícita cuáles eran los elementos simbólicos e ideológicos de la identidad costarricense. Además, la estrategia culminó con una producción que pretendía el desarrollo pleno de las potencialidades de los alumnos, pues la identificación y crítica del conjunto de

bienes y productos simbólicos que conforman la nacionalidad costarricense sirvió de preámbulo a la lectura y al análisis de material textual propio del contexto social costarricense. La lectura, dentro de dicho contexto, fue vista como un “proceso” que se desarrolla dentro de una realidad formada (o más bien determinada) por un conjunto de prácticas discursivas.

Desde el punto de vista metodológico, es rescatable que se construyó un proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos básicos que poseen los estudiantes y como estos participaron activamente en la clase mediante el trabajo en grupo. Ello les permitió desarrollar un nivel de autoconciencia sobre los elementos simbólicos que los identifican como costarricenses y, en cierta medida, asumir un rol crítico ante esta constructo semiótico.

Así pues, esta estrategia didáctica se presenta como una buena opción para lograr que los alumnos sean conscientes de que existe una construcción simbólica e ideológica que influye en la percepción que tenemos de nosotros mismos y que nos determina como individuos. Además, contribuye, en cierta medida, con el desarrollo de una conciencia crítica, lo cual redundará en el futuro profesional de los estudiantes, de quienes es posible esperar que ejerzan un rol activo en el proceso de lectura y, a la vez, puedan ir más allá de las circunstancias socioculturales que pautan su propio discurso.

Bibliografía

- Amoretti, María. (2002). *Magón... La irresistible seducción del discurso*. San José: Perro Azul.
- Arias Formoso, Rodolfo. (1991). *El emperador Tertuliano y la legión de los superlímpios*. San José: EDUCA.

- Ausubel, David y otros. (1983). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Bajtín, Mijaíl. (1989). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Caporale, Silvia. 2004. Texto literario y texto cinematográfico: Crítica cultural y estudios de género en la enseñanza de la literatura inglesa. En José Antonio Álvarez Amorós (ed.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura* (pp. 133-173). Barcelona: Ariel.
- Eagleton, Terry. (2005). *Ideología: Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Giglioli, Giovanna. (1996). ¿Mito o idiosincrasia? Un análisis crítico de la literatura sobre el carácter nacional. En María Salvadora Ortiz (comp), *Identidades y producciones culturales en América Latina*. San José: EUCR.
- González Calvo, Mainor. (2004). *El emperador Tertuliano y la legión de los superlimpios: Novela plurilingüista y desestabilizadora del discurso oficial de identidad costarricense de finales del siglo XX*. Tesis para optar por el título de Maestría en Literatura, Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, San José.
- Jiménez, Alexander. (2005). *El imposible país de los filósofos: el discurso filosófico y la invención de Costa Rica*. San José: EUCR.
- Martínez de Correa, Haydée. (2004). Aprendizaje significativo: La psicología educativa aplicada en el salón de clases. En Manuel de Zubiría Samper (coord.), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Novak, Joseph. (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ovares, Flora y otros. (1993). *La casa paterna*. San José: EUCR.
- Quesada Soto, Álvaro. (1998). *Uno y los otros*. San José: EUCR.