

**EL CARÁCTER AXIOLÓGICO DE LOS PERSONAJES DE LA OBRA CIPOTES
DE RAMÓN AMAYA AMADOR.
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA LECTURA.**

Presentado por

SAID MANUEL AGUILERA RAUDALEZ

Dirigido por

RUBÉN DARÍO VALLEJO MOLINA

Tesis de grado para optar al título

MAGISTER EN ESTUDIOS LITERARIOS



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

BOGOTÁ D. C. – 2019

Dedicatoria

A Dios, por la fuerza y la luz para seguir el camino en los momentos en que todo era oscuro y parecía perdido.

A mi familia en Honduras, por creer en mí y confiar en que podía lograrlo, por apoyarme en la decisión de irme lejos para perseguir un sueño.

A mi familia en Colombia, por el apoyo constante y la palabra precisa para que este sueño fuera posible.

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a mi madre por creer en mí, por cada consejo y cada llamada. Por sus oraciones, su templanza y su ejemplo de perseverancia ante las dificultades. Por enseñarme a no rendirme y, sobre todo, por su amor incondicional. A mi padre, que estoy seguro comparte mi alegría desde donde esté. A Sofía, mi segunda madre, por su confianza. A mis hermanos: Kelvin, Frank y Cristina por todo el apoyo. A mi “Taquito” Juliette y mi “Chuchín” Alejandra, por endulzarme con su ternura.

De igual forma quiero agradecer a todas las personas que siempre me han acompañado y me han animado en todo momento, familiares, amigos, vecinos, compañeros de lucha, los que se fueron, los que se quedaron, los de toda una vida.

A Karen, Mariela, Norma, Cindy por ser la familia escogida y un refugio para el alma y el corazón. A Catherine, Lina, Leonardo compañeros que todos quisieran tener. Pilar, Baptiste, María, Louis, Sonia, Marta, Juan Pablo, Vanessa, gracias por esa amistad que traspasa fronteras. A Andrés por la palabra honesta. A la familia disidente internacional en Colombia: Elsa, Daniel, Gaby.

A la República de Colombia a través de ICETEX, por la oportunidad inigualable que me dieron de vivir la mejor experiencia de mi vida personal y profesional.

A la Universidad Santo Tomás, en especial a todos aquellos que, con sus conocimientos y apoyo, me motivaron a seguir adelante: Ofelia, Parra, Luis Alfonso y de manera especial: Myriam y Rubén.

Contenido

Introducción.....	6
Objetivos.....	11
Metodología.....	12
Contexto y antecedentes de la investigación.....	15
El autor.....	15
La obra.....	18
Carácter axiológico de los personajes.....	20
Contexto educativo binacional (Honduras – Colombia).....	20
Didáctica de la lectura.....	21
Capítulo 1: Didáctica de la lectura.....	23
1.1 Comprensión lectora.....	23
1.2 Modelos de comprensión lectora.....	26
1.3 Didáctica de la literatura y la comprensión lectora.....	29
1.4 Enseñanza de la literatura y la comprensión lectora: Secretaría de Educación de la República de Honduras.....	34
1.5 Enseñanza de la literatura y la comprensión lectora: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.....	37
1.6 Análisis de la enseñanza literaria y la comprensión lectora en el contexto binacional.....	41
Capítulo 2: La obra literaria y el estudio axiológico.....	45
2.1 Literatura y estudio axiológico.....	45
2.2 Modelos de construcción axiológica en obras literarias.....	47
Capítulo 3: Un nuevo modelo para la construcción axiológica desde el análisis del discurso.....	54
3.1 Textualización.....	55
3.2 Enunciación.....	56
3.3 Discursivización.....	61
Capítulo 4: Construcción del carácter axiológico de los personajes centrales del libro Cipotes.....	63
4.1 Cipotes: Lectura comprensiva - ¿Qué se dice?.....	64
4.1.1 Modelación del ejercicio didáctico: Lectura comprensiva.....	65
4.1.2 Ejercicio didáctico de lectura comprensiva sugerido para el estudiante.....	70
4.2 Cipotes: Lectura analítica - ¿Cómo se dice?.....	73
4.2.1 Modelación del ejercicio didáctico: Lectura analítica.....	75

4.2.2 Ejercicio didáctico de lectura analítica sugerido para el estudiante	80
4.3 Cítopos: Lectura crítica - ¿Por qué se dice?	82
4.3.1 Modelación del ejercicio didáctico: Lectura crítica	84
4.3.2 Ejercicio didáctico de lectura crítica sugerido para el estudiante.....	87
4.4 Ejercicio didáctico integrado.....	91
Conclusiones y Recomendaciones	93
Referencias bibliográficas	97

Introducción.

La comprensión de la lectura es un eje fundamental en el desarrollo de la instrucción escolar. El perfeccionamiento de esta habilidad debe ser abordado como un eje transversal en el sistema educativo, sin embargo, en la mayor parte de los casos se delega la responsabilidad a la asignatura de Español (Honduras) y Lengua Castellana (Colombia), como encargados de instruir a los estudiantes. De acuerdo con los documentos educativos oficiales de ambos países, el desarrollo de la comprensión lectora está ligado al estudio de la literatura.

Sin embargo, los mismos documentos no abordan o sugieren metodologías adecuadas para el manejo de estas asignaturas en función del desarrollo de las habilidades de comprensión en los estudiantes desde un adecuado proceso didáctico. Por lo tanto, el estudio literario en estas asignaturas fue instrumentalizado por mucho tiempo, relegando su potencial para el desarrollo de pensamiento crítico a través de la comprensión lectora.

Muchos recordarán aquellos manuales de literatura de la escuela secundaria que transmitían información sobre los autores, la época, los movimientos literarios y también sobre las obras que habían escrito. En muchos casos, podía ocurrir que no fuera necesario leer los textos, sino tan solo repetir su argumento, hacer un resumen sin atravesar ninguna experiencia de lectura. (Bombini, 2017, p. 17)

Afortunadamente y después de muchos intentos, numerosos docentes curiosos o preocupados por el desarrollo de verdaderos procesos de comprensión, motivaron espacios para el perfeccionamiento de nuevas metodologías en la comprensión de la lectura. Sin duda alguna, muchos modelos dieron avances significativos en la búsqueda del conocimiento a través de la literatura, logrando de esta manera, una nueva tradición educativa en la enseñanza de la literatura y el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora.

En consecuencia, surge la necesidad de trabajar sobre la particularidad de algunas metodologías, considerando las bondades que algunas de ellas aportan, pero con el objetivo de proponer un modelo en el que convergen todos los elementos necesarios para el desarrollo

adecuado de la comprensión lectora. Por esta razón y atendiendo las particularidades del análisis del discurso, es que este trabajo de grado se propone desarrollar un ejercicio didáctico de lectura que permita a los docentes guiar un proceso más ordenado y acorde con las necesidades educativas de cada grupo y que, por otro lado, permita a los estudiantes comprender las distintas etapas de la metodología a proponer con la finalidad de llevarlos a un verdadero proceso de construcción de sentido a través de la literatura.

Por lo tanto y de acuerdo con Giroux (2003), es necesario poder ofrecer a los estudiantes ambientes educativos en los que puedan interactuar frente a diferentes referencias culturales, experiencias, símbolos culturales y manifestaciones lingüísticas que le permitan la construcción de “subjetividades éticas, epistémicas, estéticas que conviertan a los individuos en agentes de sus propios actos de comunicación porque pueden responder por su actitud ante el desarrollo del conocimiento” (Ramírez, 2018, p. 39).

De esta forma, y considerando la construcción del sentido ético, es que el ejercicio didáctico de lectura se enfoca en el reconocimiento y la valoración de la conducta a través del estudio axiológico de los personajes de la obra literaria. Considerando que la literatura es un espacio de construcción formativa en valores, sin olvidar que estos espacios para la discusión moral no deben ser forzados ni vistos desde una literatura moralista, al contrario, es hacer uso de los recursos expuestos en la enunciación literaria para abordar un tema de mucha relevancia actual.

Por consiguiente, el trabajo de grado se organiza en cuatro capítulos que corresponden a los objetivos específicos que se quiere lograr con el desarrollo de esta investigación. En el primer capítulo denominado *Didáctica de la lectura*, se aborda el desarrollo de la comprensión de la lectura, considerando su evolución a través de los diferentes modelos desarrollados y las sugerencias metodológicas que proponen para potenciar esta habilidad en

los estudiantes. Posteriormente, se hace una revisión de su abordaje desde los procesos didácticos de la lectura con especial énfasis en la revisión de los documentos educativos oficiales de la República de Honduras y la República de Colombia, con el objetivo de analizar ambos sistemas educativos y proponer alternativas que permitan prácticas educativas significativas a través de la enseñanza de habilidades en comprensión lectora a través de la literatura.

El segundo capítulo denominado *La obra literaria y el estudio axiológico*, pretende establecer un panorama de relación entre la obra literaria y su estudio desde una postura ética. Esta consideración se hace tomando en cuenta que la literatura, como un producto social siempre ha estado presente en la evolución humana. A través de ella es posible reconocer y valorar el comportamiento humano a través del tiempo, considerando diferentes puntos de vista que permitan al lector poner en tela de juicio su sistema axiológico, de igual forma, considerar si lo que se propone desde la ficción narrativa tiene correspondencia en el mundo real. Para ello, se hará un recorrido por los diferentes modelos de estudio literarios que dan cuenta del estudio axiológico en obras literarias desde la óptica discursiva, con la finalidad de retomar aquellos elementos necesarios que le darán mayor fuerza al ejercicio didáctico propuesto.

El tercer capítulo *Un nuevo modelo para la construcción axiológica desde el análisis del discurso*, representa la base conceptual y metodológica del modelo discursivo desarrollado por Luis Alfonso Ramírez (2007), mismo que se propone en este trabajo de grado como una propuesta de lectura integradora, que reúne todos los elementos necesarios para la construcción de sentido a partir de la obra literaria. En esta propuesta se estudia la obra literaria como un acto de comunicación, un proceso interactivo y que reúne todos los elementos discursivos necesarios para la comprensión de la obra. A través del reconocimiento

de los procesos de *textualización, enunciación y discursivización*, será posible reconocer los diferentes elementos del proceso, mismos que servirán para el estudio axiológico de la obra literaria asumiendo a esta como un discurso “significante [y] con sentido, cuya significación enunciativa depende de las relaciones originarias entre un locutor y sus necesidades con un hipotético interlocutor y con una concepción de mundos que le sirven de referente” (Ramírez, 2014, p. 108).

En el cuarto capítulo denominado *Construcción del carácter axiológico de los personajes centrales del libro Cipotes*, se hace la puesta en escena del modelo discursivo de Ramírez (2007). Aquí se presentan los tres niveles de lectura a partir de los cuales es preciso abordar la obra literaria en el proceso de construcción de significado, considerando en este caso particularmente, el proceder ético de los personajes. El primer nivel se denomina *Lectura comprensiva*, en donde se hace un estudio de la obra desde la forma en que se dieron los acontecimientos, para ellos, se responde a la pregunta **¿Qué se dice?** En el segundo nivel de lectura denominado *Lectura analítica*, se hace un estudio de las voces utilizadas por el narrador para identificar las formas en las que ordena, valora y juzgan los acontecimientos presentados en el tejido de la enunciación. En este caso, la pregunta a responder es **¿Cómo se dice?** El tercer nivel de lectura se denomina *Lectura crítica*, aquí es donde el interlocutor hace una relación de los dos niveles anteriores para determinar el sentido de lo enunciado. Es aquí donde se emiten los juicios valorativos respecto al texto a través de la pregunta **¿Por qué se dice?**, considerando justificaciones, intereses, o razones por parte del autor en la producción del discurso.

Con base en lo anterior, en el capítulo cuatro se presenta el ejercicio didáctico de lectura, el cual atiende a los tres niveles antes mencionados y se organiza a través de una matriz de trabajo para su desarrollo. Se propone un ejercicio modelado para que el estudiante

pueda apreciar el desarrollo de cada nivel de lectura, posteriormente, se propone un ejercicio para el estudiante. La idea del ejercicio didáctico es recopilar las impresiones que los estudiantes construyen en el nivel de *lectura crítica* a través de diferentes ejercicios didácticos propuestos por el docente guía, en los que recurre a diferentes fragmentos extraídos de la obra en estudio con la intención de construir el carácter axiológico de los personajes.

En concordancia con lo anterior, es imperativo hacer una revisión de las prácticas educativas en virtud del desarrollo de las habilidades de comprensión de la lectura. Para ellos es importante entender que los contextos educativos evolucionan a un ritmo acelerado, y cada generación de estudiantes exige nuevos procesos que les permitan potenciar sus destrezas en un mundo cada vez más dinámico. Las formas de aprendizaje cambian día a día, y los espacios educativos deben estar a la altura de nuevos procesos. “La escritura no puede ser reducida al acto de redactar, en un ejercicio técnico forma; ni la lectura, a resumir los textos escritos, sin que la iniciativa y la capacidad creativa del sujeto actúen, también, significando desde sus propias perspectivas” (Ramírez, 2018, pág. 29).

Por lo tanto, este trabajo de grado intenta ver los diferentes puntos de vista del proceso educativo de la comprensión de la lectura, pero también intenta proponer espacios para el diálogo y la búsqueda de nuevas alternativas que permitan trazar una ruta cada vez más acertada y significativa en los contextos educativos hondureños y colombianos.

Objetivos.

Objetivo general:

Construir el carácter axiológico de los personajes de la obra Cipotes de Ramón Amaya Amador a través de una propuesta didáctica de la lectura.

Objetivos específicos:

1. Identificar los soportes teóricos de la didáctica de la lectura.
2. Reconocer los modelos de estudio e interpretación de la obra literaria que consideran el carácter axiológico.
3. Presentar el modelo metodológico del análisis del discurso desarrollado por Luis Alfonso Ramírez.
4. Construir el carácter axiológico de Folofó, personaje central de la obra Cipotes a través de un ejercicio didáctico.

Metodología.

El desarrollo metodológico de este trabajo será guiado desde la investigación de tipo cualitativo, ya que su enfoque permite reconocer la importancia de elementos como el contexto, la participación de diferentes grupos involucrados, así como valorar diferentes aspectos vinculados con la realidad que se vive y se percibe. De igual forma, apreciar ideas, motivaciones, formas de ver el mundo y sentimientos de los involucrados.

Este planteamiento es abordado por Patricia Balcázar, Norma González, Gloria Gurrola y Alejandra Moysén (2006) al manifestar que “los métodos cualitativos contribuyen a entender e interpretar los fenómenos complejos, antes de proceder a su cuantificación” (p. 16), razón que provee de importancia a este modelo de investigación cuyos objetivos no serán resueltos fácilmente desde el modelo cuantitativo, ya que se necesita algo más que un dato estadístico confiable, pues se trata de responder preguntas sobre situaciones concretas, experiencias y la participación de diferentes individuos en determinados momentos.

La investigación cualitativa ofrece al investigador métodos y herramientas viables y confiables para hacer de la investigación una fuente de información para la toma de decisiones y para aportar información relevante al comportamiento de un mercado específico. La decisión de usar o no un tipo de investigación se hará no sólo por los gustos del investigador, sino según los objetivos de la investigación. (Balcázar et. Al, 2006, p. 27).

Considerando lo anterior la investigación combinará dentro del esquema cualitativo, aspectos de interpretación y análisis literario, así como la valoración y propuestas de trabajo desde lo didáctico. Dichos modelos se encontrarán en interrelación durante todo el proceso de investigación y darán cuenta del estudio axiológico en obras literarias desde la óptica del análisis del discurso, como una herramienta para el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación Media.

En consecuencia y, partiendo de las distintas etapas que constituyen el proceder del modelo metodológico propuesto, se intenta crear espacios para la reflexión y el cruce de los diferentes sistemas axiológicos del interlocutor a través de su participación en el acto de comunicación, el que será abordado en el espacio de estudio del discurso literario a través de la propuesta de lectura desarrollada por Luis Alfonso Ramírez (2007).

El conocimiento y comprensión de estos elementos será de vital importancia para la obtención de una valoración reflexiva frente a la problemática axiológica presentada en la obra literaria. Dicha valoración se articulará con el contexto educativo binacional (Honduras – Colombia) frente a la enseñanza de la comprensión de la lectura a la luz de los documentos oficiales, con la finalidad de proponer un modelo metodológico que facilite la comprensión lectora con estudiantes de educación media.

El proceso metodológico se desarrollará a partir de las siguientes fases:

- Fase 1. Presentar los modelos metodológicos que consideran el componente axiológico en el estudio de obras literarias.
- Fase 2. Recurrir a un modelo referencial, desde el paradigma del análisis del discurso desarrollado por Luis Alfonso Ramírez (2007), como una nueva metodología para el estudio axiológico en obras literarias a partir de las tres etapas que él plantea: *textualización, enunciación y discursivización*.
- Fase 3. Identificar los soportes teóricos desde la didáctica de la lectura para la enseñanza de la comprensión lectora.
- Fase 4. Contextualizar a partir del sistema educativo hondureño y colombiano los lineamientos que guían la enseñanza de la comprensión de la lectura en los documentos educativos oficiales.

- Fase 5. Abordar el estudio del carácter axiológico en la obra Cipotes a partir de tres momentos de lectura desarrollados en la propuesta de Ramírez (2007): *lectura comprensiva, lectura analítica y lectura crítica*. Tomando en consideración las preguntas nucleares de cada momento de lectura y el abordaje de las preguntas orientadoras.

De esta forma, el estudio del carácter axiológico a través del modelo propuesto servirá para la implementación de modelos metodológicos que permitan aprovechar la capacidad de crítica y reflexión en los estudiantes, con el propósito de desarrollar en ellos un proceso de comprensión de la lectura efectivo. La Didáctica de la Lectura jugará un papel fundamental en la implementación de un proceso coherente y que se adapte a los diferentes contextos de aprendizaje en la enseñanza de la comprensión lectora.

Contexto y antecedentes de la investigación.

El autor

Ramón Amaya Amador nació en Olanchito, departamento de Yoro (zona norte de Honduras) el 29 de abril de 1916. Creció bajo la presión social y económica existente en ese momento de la historia hondureña y se vio obligado a trabajar como regador de veneno en las plantaciones de banano. Longino Becerra expresa: “Es indudable que la brutalidad de este trabajo y la observación directa de los estragos producidos por él en los “veneneros” más antiguos, influyó enormemente en la orientación, no sólo literaria, sino también ideológica, de Ramón Amaya Amador” (Becerra, 1974).

En consecuencia, Amaya decidió hacer valer su derecho a la opinión haciendo público su interés por defender los derechos de los trabajadores de los campos bananeros. Honduras vivía para ese entonces una época de represión política impuesta por Tiburcio Carias Andino, instaurando un régimen dictatorial durante la primera mitad del siglo XX. Como era de esperarse, Amaya sufrió los embates de la dictadura y fue encarcelado y torturado.

Posteriormente vivió el exilio a partir de 1947 en Guatemala, producto de sus convicciones revolucionarias. Esta situación le permitió aferrarse a la escritura ampliamente, lo que le permitió convertirse en uno de los máximos exponentes de la literatura hondureña de mediados del siglo XX. En sus obras destacó la importancia de las luchas sociales, de las desigualdades por parte de gobiernos opresores y el trato inhumano a las clases marginadas y desposeídas. “Aprovechando la relativa tranquilidad que le brindaba el proceso político guatemalteco, Amaya inició formalmente su carrera literaria, en un nivel y en unas proporciones que hasta la fecha le había sido imposible poner por obra” (Becerra, 1974).

Su situación de exilio no lo detuvo y fuera de su patria, Amaya nunca abandonó sus ideales, por esta razón su producción literaria fue puesta al servicio del trabajador, el proletario. Entregó todo su conocimiento en la defensa de los derechos de estos grupos sociales sacudidos por la violencia y los constantes atropellos a sus derechos como ciudadanos y como trabajadores, producto del establecimiento de las compañías bananeras que llegaron a Honduras en la primera mitad del siglo XX.

Honduras iniciaba una serie de cambios donde los obreros de los enclaves bananeros protagonizaron la llamada Huelga del 54, un acontecimiento histórico de gran trascendencia para Honduras, en donde todas las actividades laborales se paralizaron para exigir mejores condiciones de trabajo para la población, así como el acceso a diferentes beneficios indispensables. Este importante hecho histórico, permitió cimentar las bases de lo que se convirtió en el Código de Trabajo. De esta forma, daba inicio una etapa de orden y estabilidad en el sector laboral del país o, por lo menos, era un primer intento y que permitió a Amaya esbozar en sus obras literarias los diferentes acontecimientos políticos y sociales del país.

In contrast, the region's intellectuals, such as Honduran novelist Ramón Amaya Amador, viewed banana plantations as dangerous and oppressive environments that enriched the companies at the cost of human dignity and national sovereignty. The title of his best known work, *Prisión Verde* (1950) succinctly captures this point of view. (Soluri, 2006, p. 1145)

En consecuencia, su novela *Prisión verde* (1950) se convirtió en la novela de culto para la sociedad hondureña, por hacer reseña a la dura explotación en la que vivían los trabajadores hondureños a causa del dominio de las compañías bananeras. Por esta razón, muchos trabajos de investigación a nivel nacional fueron desarrollados en torno a su libro, entre ellos algunos estudios de corte sociológico y en algunos casos, relacionados con aspectos lingüísticos de la obra. En el ámbito internacional se han llevado a cabo algunos estudios como: *Banana Cultures: Agriculture, Consumption, and Environmental Change*

Honduras and the United States (2006) de John Soliri y *Aspectos identitários e linguísticos dos personagens campeños do romance Prisión Verde*, de Ramón Amaya Amador (2017) de Milton Murcia.

Similar al padecimiento que Honduras vivía frente a los enclaves bananeros, el colombiano Álvaro Cepeda Samudio retrata en su obra *La casa grande* (1962) los pesares y tristezas del pueblo colombiano de La Ciénaga, Magdalena. En esta obra, Cepeda Samudio retrata el acontecimiento que, a razón de las inclementes condiciones de los trabajadores de las bananeras, llevó a muchos colombianos a exigir un trato justo, sin embargo, se encontraron con la muerte en una masacre que la historia no puede olvidar. Sin lugar a duda, Honduras y Colombia comparten un contexto social muy particular, escenario que sirvió para que personajes como Amaya Amador y Cepeda Samudio, pudieran alzar su voz en virtud de aquellos que no pudieron hacerlo.

Muchos de los acontecimientos descritos por Amaya en sus obras son los que él mismo vio y padeció. Su voz se convirtió, de esta manera, en un estandarte de esperanza para las luchas sociales, dejando a través de sus obras un grito de resistencia a la luz del pensamiento crítico que plasmó en cada una de ellas.

A respeito da produção literária de Amaya Amador, esta se caracteriza por ter como personagens principais geralmente os hondurenhos pobres; por sua profunda preocupação com a desigualdade social do país, por prevalecer nela mais a função social do que a função estética, por ser anti-imperialista e ter caráter de denúncia. (Murcia, 2017, p. 19)

A su llegada a Honduras en 1956 después de vivir en el exilio, y durante sus caminatas hacia su trabajo atravesando el parque metropolitano de la ciudad de Tegucigalpa, Amaya recopiló una serie de vivencias y situaciones de los distintos lustrabotas que merodeaban la zona, es así como posteriormente nace la obra *Cipotes* (1963).

De acuerdo con lo expuesto por Amaya en su obra, uno de los primeros señalamientos se centra en la falta de políticas públicas de la época que regulen el trabajo infantil y la protección de su integridad. Antes de la lucha obrera de 1954, era común ver a muchos niños y jóvenes como trabajadores en los campos bananeros y en distintas actividades tanto agrícolas como comerciales.

Posterior a la lucha y en el marco de la creación del Código del Trabajo, se establece la prohibición de contratar menores que no hayan cumplido los dieciséis años en cualquiera de las actividades laborales reguladas por el código en mención, así como cualquier tipo de actividad que ponga en peligro su vida. Lamentablemente para nuestro personaje, el que refleja la vida de muchos otros niños del país, no hay quien vele por sus intereses, y se preocupe por que asistan a la escuela y se preparen para poder optar a una vida digna.

Se consideran hombres y, a esa edad, tienen ya muchas experiencias como hijos de la calle y del infortunio; como sombras del hambre en las aceras grises. Van pregonando como cosa natural su servicio de lustrar, sin enterarse siquiera de la tragedia que los envuelve. (Amaya, 2014, p. 21)

Precisamente por esa ignorancia de su padecimiento, es que Folofó Cueto nos transporta por un mundo lleno de aventuras y entretenimiento, algunas de ellas cargadas de picardías y bromas infantiles cual Lazarillo de Tormes en la España del S. XVI, pero, de igual forma se muestran algunos hechos impactantes que marcan la vida de este intrépido niño quien aprende, como menciona el poeta Roberto Sosa en su poema De niño a hombre, a obtener la dimensión de un hombre verdadero.

La obra

Cipotes (1963) alcanzaría reconocimiento a nivel nacional por recrear un escenario urbano, a diferencia de sus otros escritos que se enfocaron en el entorno rural del país. Sin embargo,

esta obra no alcanzó la magnitud de su trabajo anterior a nivel internacional, prueba de ello es que en 1964 Amaya envió esta obra a un concurso en la Habana, Cuba, con el nombre de Huellas descalzas por las aceras, “sin que los doctos jurados repararan mucho en la historia de unos niños hondureños convertidos prematuramente en hombres” (Becerra, 1981, pág. 8).

Esta obra pasó desapercibida para el contexto internacional por el lenguaje empleado en la obra, cargado de hondureñismos y un vocabulario coloquial empleado en los mercados, las plazas, las calles y los hogares más humildes de Honduras, y que no valía la pena sacrificar para que esta pudiera ser comprendida fuera del territorio nacional. Sin embargo, esta obra representa una cruda realidad que en la mayoría de los casos es ignorada: el trabajo, la explotación y el abuso infantil (Becerra, 1981). De esta forma, Cipotes (1963) se convierte en un espacio literario para mostrar la tragedia humana que embarga a muchos infantes, que por diferentes circunstancias se ven obligados a trabajar.

En conmemoración del primer centenario del nacimiento de Amaya, es que se anuncia en el año 2016 la adaptación cinematográfica de Cipotes (1963), un acontecimiento que generó muchas expectativas en la población. El estreno a nivel nacional se llevó a cabo el 27 de julio del año 2017, situación que produjo gran reconocimiento a la producción y la interpretación por parte de los actores. A propósito de su estreno, Noticias Honduras HN en un reportaje, resalta el orgullo que sienten los descendientes de Amaya ya que sus obras sirven de lectura en las escuelas y ahora son un atractivo del cine.

Si lugar a duda, este acontecimiento motivó el estudio de la obra en múltiples escenarios, razón por la cual, es de mucho interés centrar la mirada en el estudio de la obra en el contexto escolar. Las primeras interrogantes que surgen al respecto son sobre la pertinencia del estudio de esta obra en los salones de clase, desde dónde se aborda y cuáles son las pretensiones académicas frente al estudio de la obra.

Carácter axiológico de los personajes

En concordancia con lo anterior, el estudio de Cipotes (1963) puede ser abordada en los centros educativos desde la perspectiva axiológica que esta ofrece. Tomando en consideración los diferentes momentos en que la voz enunciativa pone a prueba a un par de niños, en donde cada uno debe decidir de acuerdo con lo que es socialmente aceptable y correcto de lo que no lo es. Una decisión difícil para la edad que tienen y la forma en que la vida los ha tratado.

Sin embargo, lo interesante de esas situaciones planteadas radica en las acciones tomadas por cada uno de ellos. Como lo predecible en un par de niños de su clase se vuelve todo lo contrario. ¿Por qué la necesidad del autor por mostrar el lado humano y ético de estos personajes? ¿Acaso la formación ética y la conciencia sobre las acciones es un asunto que sólo compete a las personas que reciben esta formación? o en otro escenario ¿Quién se supone debería ser la persona más ética y de mejor proceder? ¿Es acaso un asunto de clases sociales?

Discriminar sobre estas y otras interrogantes se volverá un tema de mucha importancia, considerando la capacidad de crítica y reflexión de los estudiantes frente al problema ético que enfrenta cada personaje de la obra. Sin duda, un proceso que parte de una adecuada estrategia de comprensión de la lectura como parte de las acciones planificadas desde un abordaje didáctico de la literatura en el contexto escolar.

Contexto educativo binacional (Honduras – Colombia)

En consecuencia, es importante hacer una revisión de los lineamientos educativos en el contexto escolar hondureño que den cuenta del abordaje de obras literarias, considerando de

igual forma, los lineamientos escolares de Colombia como un posible escenario internacional para el abordaje de este libro.

Sin embargo, es evidente que el tratamiento de obras literarias en ambos contextos escolares busca satisfacer exigencias internacionales, pero no se proponen alternativas claras que permitan al estudiante la construcción de sentido a partir del texto en estudio. En los últimos años, los lineamientos educativos de ambos países no han aportado sustentos significativos frente a la enseñanza de la literatura y el desarrollo de la comprensión de la lectura, sin embargo, los docentes sí están en el deber de buscar las estrategias que puedan dar resultados significativos.

La implementación del plan lector, es una estrategia que puede reforzar el desarrollo de las habilidades en comprensión de la lectura, sin embargo, estos espacios se han convertido, en algunos casos, en ejemplos de una práctica inadecuada cuando la única indicación para el estudiante es que durante los minutos de ese espacio “lea atentamente”. Es importante que estos espacios retomen el poder que tienen para involucrar activamente a los estudiantes en los procesos de lectura y construcción de significados.

Didáctica de la lectura

Por tal razón, es importante abordar los esquemas de la comprensión de la lectura que permitan crear estrategias que fortalezcan en el estudiante esta competencia, considerando que a través del estudio literario es posible alcanzar un alto grado de comprensión y de construcción de sentido, a través de la amplia gama de temas que se propone en la construcción de los mundos que cada autor hace en sus obras.

Por consiguiente, la enseñanza de la literatura debe hacer uso del conocimiento preciso de los momentos históricos en que se desarrolla para motivar en los estudiantes el sentido de análisis del texto, pero un análisis crítico y reflexivo, que le ayude a comprender el porqué de los señalamientos que se hacen en la obra literaria estudiada de acuerdo con la época y el contexto social. Ya Colomer (2005), señala en su obra *Andar entre libros*, que “La búsqueda de un nuevo modelo de enseñanza literaria se inicia con un cierto consenso en la reflexión educativa de las últimas décadas: el objetivo es desarrollar la competencia interpretativa y es necesario hacerlo a través de la lectura” (p. 36-37).

Considerando lo anterior, y atendiendo lo planteado por Colomer y otros estudios de investigación, es preciso hacer una revisión de los diferentes modelos de comprensión de la lectura. A partir de ellos, se espera implementar una metodología adecuada y que reúna las características necesarias para el desarrollo de un proceso de comprensión lectora efectivo, capaz de dar cuenta de la construcción significativa y con sentido en la opinión de los estudiantes a través del estudio de la obra literaria.

De esta forma, el estudio de la obra *Cipotes* (1963) permitirá establecer un análisis a profundidad y en relación con el contenido axiológico que la misma propone. Todo ello, en consideración del contexto de creación de la obra, así como su implementación de estudio en el contexto internacional. Todo esto, sin dejar de lado los planteamientos de Cárdenas (2009) y Vásquez (2014) respecto al estudio de la obra considerando el carácter axiológico de las mismas, no como formas de adoctrinamiento frente a una situación planteada sino, la de poner especial cuidado en aquellos aspectos de las obras que permitan forjar en los estudiantes la capacidad de cuestionarse, de emitir juicios críticos como parte del desarrollo de sus capacidades expresivas a través de la comprensión de la lectura.

Capítulo 1: Didáctica de la lectura.

Este trabajo de grado se adhiere a la línea de investigación de la Maestría en Estudios Literarios denominada Literatura y Lenguaje y centra su interés en el campo de Didáctica de la Lectura, por consiguiente, su finalidad es la de proponer una metodología de estudio que permita acceder al pensamiento crítico en los estudiantes de educación media desde la óptica axiológica. En este capítulo se hará un análisis sobre la comprensión de la lectura, así como los modelos desarrollados en esta área, con la finalidad de identificar la forma en que son abordados desde los documentos educativos oficiales del nivel medio entre Honduras y Colombia.

1.1 Comprensión lectora.

Para algunas personas la lectura es un ritual que se lleva a cabo de distintas formas. Hay quienes precisan de un lugar tranquilo, con las comodidades que puede ofrecer una habitación con buena iluminación, un confortable sillón y los materiales necesarios al alcance para el estudio del texto que se lee. Esta es una postura muy similar a la que Georges Steiner (2012) nos cuenta es su ensayo *El lector no común*, en donde partiendo del cuadro *Le philosophe lisant* de Chardin, hace toda una reflexión de la importancia de la lectura en el siglo XVIII.

Todo un acto ceremonioso en donde no podía escaparse ni un solo detalle: la postura, la vestimenta, el lugar, la actitud entre otros. Disímil a este peculiar acto de lectura, están los que poseen la habilidad de leer en condiciones que, a opinión de otros, resultan no ser las más favorables, por ejemplo: las lecturas que se desarrollan en el transporte público o durante un viaje o aquellas propias de la modernidad, en donde hay quienes gustan de leer al tiempo que escuchan música o hacen uso de otros aparatos audiovisuales.

Independiente del lugar, la postura, y los elementos o ambientes que rodean esa lectura, ¿en cuál de los dos casos se hace una verdadera lectura? ¿Es menos provechosa una que la otra? La verdadera importancia radica en lo que Roberto Manguel (2007) especifica como la doble significación del acto de leer. Por un lado, es el proceso formal y de adiestramiento aprendido desde los primeros años de la instrucción escolar y por el otro,

[...] es el arte de dar vida a la página, de establecer con un texto una relación amorosa en la cual experiencia íntima y palabra ajena, el vocabulario propio y la literatura de otro, convergen y se entremezclan como las aguas de dos ríos. (p. 4)

Este segundo significado es el que interesa promover, esa trascendencia de la lectura que se vuelve más allá de la mera decodificación de los textos. Pero ¿es realmente la instrucción escolar capaz de fomentar en los estudiantes ese deseo de una lectura íntima? Muchos son los intentos y las experiencias por lograr que los estudiantes, en la actualidad, se acerquen a la lectura de esta forma, pero también cabe preguntarse si los docentes encargados realmente se preocupan por alcanzar dicho objetivo.

De esta forma, los procesos de comprensión lectora se han visto envueltos en situaciones un tanto absurdas y poco racionales. Muchos docentes se han convertido en verdaderos inquisidores de la lectura, en donde quemar en la hoguera, mandan a la horca o a la guillotina a través de sus incuestionables controles de lectura, ensayos y trabajos a los estudiantes quienes, para no morir «reprobar la clase», se verán obligados a decir únicamente lo que el maestro quiere escuchar. Estas y otras situaciones incitan a reflexionar sobre la práctica educativa y sobre el oficio de condenar o liberar a través de la enseñanza de un verdadero acto de comprensión de la lectura.

Entonces ¿qué es la comprensión de la lectura? Esto puede definirse como un proceso interactivo, un espacio de construcción que se promueve entre el lector y un texto, cuya finalidad es la de otorgar sentido y construir significado a partir de lo que se lee. Para que

este proceso sea considerado exitoso, se espera que el lector ponga en juego sus expectativas como lector, así como sus conocimientos previos. María Jesús Pérez (2005) apunta que “La comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (p. 122).

De igual forma, la comprensión lectora requiere de un conjunto de habilidades: atención, percepción, memoria y otras que permitan al lector extraer la información del texto, inferir e interpretar. La comprensión lectora va mucho más allá del acto de leer y descifrar el código escrito. Si bien, el lenguaje escrito es quien media en dicho proceso no basta con pasar la mirada sobre lo escrito, es construir nuevos significados a partir de ese proceso interactivo.

Por lo tanto, la comprensión lectora debe ser concebida como un proceso en el que entran en juego todos los elementos que el autor pone en el texto y que cada lector, haciendo uso de sus experiencias y su propio conocimiento, utiliza para la construcción de significados, atendiendo el mensaje que el autor del texto pretende comunicar. “Leer sería, entonces, descubrir esas claves para comprender los textos” (Bombini, 2017, p. 22).

Por consiguiente, esas claves para la comprensión de los textos son definidas por Bombini como claves lingüísticas, ya que el punto de inicio para el estudio de la comprensión lectora siempre estará mediado por el uso del lenguaje. De esta forma, lo expresado por Ramírez (2014) coincide con esta percepción y plantea que el estudio de la lectura se centra, principalmente en “analizar la enunciación o combinación de las expresiones de cualquier extensión funcional, con el fin de explicar las visiones y valoraciones de los mundos referidos, pero en consideración de los posibles o reales interlocutores” (p. 109). De esta forma, lograr entender el sentido del texto, es tratar de descubrir la visión planteada por el autor, lo que conlleva a un verdadero proceso en la comprensión de la lectura.

De esta manera, se considera que la comprensión lectora es una habilidad de mucha importancia en el contexto social, ya que la misma permitirá el acceso al conocimiento y el desarrollo intelectual de los individuos. Por lo tanto, si la lectura está estrechamente ligada a los procesos de comprensión y, a través de este proceso se hace más accesible el conocimiento, es necesario proponer métodos que permitan cumplir con estas exigencias que satisfagan la necesidad de la sociedad.

1.2 Modelos de comprensión lectora.

Son muchos los modelos teóricos de comprensión lectora que se han desarrollado a lo largo del tiempo, sin embargo, son pocos los que toman su fundamento desde los procesos cognitivos que conlleva el proceso. Todos ellos provienen desde investigaciones propias de la psicología y muy pocos han incursionado en el terreno de la investigación educativa.

En consecuencia, se hará una revisión de los principales modelos de comprensión de la lectura organizados en tres grupos, trabajo organizado y recopilado por Lorena Canet Juric; María Laura Andrés y Alejandra Ané (2005), y que han servido para la elaboración de diferentes propuestas metodológicas en la tarea de la enseñanza de la comprensión de la lectura.

El primer modelo agrupa a todas las estrategias basadas en el modelo de procesamiento ascendente. Aquí, las propuestas se enfocan en los procesos de percepción y dejan de lado los procesos cognitivos. De acuerdo con Canet Juric et. Al. (2005), se establecen cinco fases para este modelo: percepción, codificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal (organización estructural) y cierre de la frase. “Este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la

identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases” (Canet Juric et. Al, 2005, p. 410).

En consecuencia, este modelo de comprensión de la lectura prestaba especial atención al texto otorgándole un lugar privilegiado, así como a la velocidad con que se llevaba a cabo el proceso que conduce al estudiante desde lo más sencillo (reconocimiento de letras) hasta lo más complejo (reconocimiento de frases – proceso semántico), todo ello en detrimento de los procesos de construcción de significado de mayor importancia. La forma en que este modelo es evaluado se hace a través de preguntas literales y explícitas, sin llevar al estudiante a pensar más allá de lo plasmado en el texto.

El segundo modelo para presentar intenta dejar atrás las carencias del método anterior y se fundamenta como un modelo de procesamiento descendente. Aquí el proceso de comprensión lectora se fundamenta en el posible significado que el lector preconfigura del texto. La importancia radica en el lector y las suposiciones que él hace del texto. Para ello, el lector se vale de sus experiencias y conocimientos previos que servirán para proveer de significado a lo que lee.

Este modelo introduce dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, en primer lugar, poniéndola en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura, y en segundo lugar, al otorgarle al lector un papel fundamental en relación a ésta. (Canet Juric et. Al, 2005, p. 411).

El tercer modelo de comprensión lectora surge para unificar las diferencias entre los modelos anteriores. La nueva propuesta denominada como modelo interactivo, sostiene que ambos procesos pueden coexistir en paralelo para lograr el objetivo de la comprensión lectora. “La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen

de manera paralela, coordinando procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente” (Canet Juric et. Al, 2005, p. 411).

De esta forma, la lectura es vista como una actividad cognitiva compleja, y el significado del texto se logra en contacto con él, relacionando las ideas importantes del texto con las que el individuo posee con anterioridad. El significado de lo leído depende solo en una parte al texto en sí, la otra parte depende del lector, quien se sumerge en la lectura aportando sus propios esquemas para resignificar lo que lee.

En consecuencia, se puede evidenciar que todos los modelos propuestos hacen sus aportes desde diferentes puntos de vista, sin embargo, es imposible no señalar que muchas de las propuestas metodológicas que se practican en diferentes centros de enseñanza aún se fundamentan en un modelo de procesamiento ascendente, dejando en evidencia la carencia de algunos programas que no promueven un lector eficiente, capaz y autónomo.

Es importante considerar que en todos los niveles educativos tendremos cualquier cantidad de formas de pensamiento, muchas de las cuales pueden o no coincidir con las propuestas de lectura que se llevan al salón. La falta de interés, o inclusive de experiencias personales pueden llevar a los lectores a no sentir compatibilidad frente a lo que leen.

Por consiguiente, los procesos de comprensión tendrán ritmos distintos y resulta necesario entonces, organizar espacios de lectura en los que cada lector pueda ser capaz de afrontar nuevas experiencias y buscar nuevos conocimientos que le ayuden a establecer relaciones significativas con lo que lee.

Como consecuencia, en un ámbito educativo el estudiante que lee desde sus aprendizajes, sean culturales, experienciales, de conocimientos previos, etc., debe establecer un proceso de interacción entre sí mismo, su contexto y el texto para lograr la comprensión de cualquier discurso. (Ávila, 2018, p. 23)

En este sentido, es importante hacer una revisión de los lineamientos que rigen el sistema de educación y dan la pauta para el desarrollo de los procesos de comprensión de la lectura. En donde, de ser necesario, se deben integrar en los diferentes planes de estudio metodologías que permitan al estudiante llegar a niveles más complejos en la comprensión de la lectura.

1.3 Didáctica de la literatura y la comprensión lectora.

Es claro que la comprensión de la lectura es una tarea que atañe a todo el sistema educativo y a todas las asignaturas del plan de estudio, sin embargo, la clase de Español (para Honduras) y Lengua Castellana (para Colombia), han cargado con el desarrollo de esta importante competencia en los estudiantes de los centros de enseñanza y, solo a los docentes vinculados con esta clase es a los que se les pide cuentas sobre los indicadores que evalúan el proceso de comprensión lectora. No cabe duda de que estas asignaturas juegan un papel de mucha importancia, por lo tanto, es necesario hacer una revisión y vinculación de esta asignatura con la enseñanza de la comprensión de la lectura.

En consecuencia, es necesario hablar de la didáctica de la literatura como una disciplina práctica, que se encarga de estudiar y proponer sistemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en esta área. De igual forma, la didáctica de la literatura se encarga de proponer modelos y alternativas coherentes que puedan ser implementadas en los centros escolares, todo ello en concordancia con la realidad y las particularidades de los estudiantes y sus contextos inmediatos.

Sin embargo, la enseñanza de la literatura en las asignaturas antes mencionadas se ha visto empañada por ciertos criterios. Por un lado, y considerando el modelo de comprensión

lectora ascendente, se ha privilegiado el estudio de la lengua a partir de sus particularidades lingüísticas, fonéticas, sintácticas, semánticas entre otras. Por otro lado, la enseñanza literaria se ha enfocado más en aspectos generales y menos trascendentales de este importante arte.

De acuerdo con Luis Sánchez de la Universidad de Córdoba, la enseñanza literaria ha atravesado distintos momentos. Uno de ellos pertenece a la corriente positivista, misma que prevaleció en la enseñanza de la literatura a través del tiempo. Esta hacía que los docentes tomaran una postura radical respecto a la enseñanza de este arte.

Basado en el paradigma positivista del historicismo,... el aprendizaje que se propone es básicamente repetitivo y memorístico, sin que sea posible acceder a un aprendizaje de naturaleza significativa y motivado pedagógicamente. La prioridad de este enfoque hacía posible incluso que el estudiante obtuviera magníficas calificaciones en la disciplina de literatura sin que fuera preciso la lectura de textos. (Sánchez, 2003, p. 322 - 323)

Esta idea también es retomada por María González y María Caro (2009), cuando afirman que “La enseñanza de la literatura se ahoga así en una aburrida retahíla de épocas, autores y obras que hay que memorizar y repetir en los exámenes” (p. 2). Por esta razón, los docentes de los espacios curriculares de la enseñanza literaria se han preocupado por implementar recursos y formas que hagan de esa instrucción un espacio de formación integral.

Esta situación ha llevado a este campo de estudio a vivir un constante debate en torno a las metodologías que permitan un acercamiento integral entre el estudiante, la obra en estudio y la forma en que a partir de estos elementos el individuo es capaz de construir sentido, tomando en consideración su individualidad, así como su pertenencia a una colectividad.

De ahí que surge la necesidad de cuestionar los distintos modelos que han o están guiando el trabajo que los docentes de las asignaturas de Español y Lengua Castellana están

desarrollando en las instituciones educativas: ¿cuáles son sus ventajas y desventajas? ¿Realmente ofrecen un aporte significativo en la construcción de sentido? ¿Cómo deben ser abordados los textos literarios en la escuela? ¿a qué exigencias responde?

Sin duda alguna, la didáctica de la literatura debe funcionar en un entorno coherente en donde no se pueden desvincular de los procesos del lenguaje ni dar mayor relevancia a una en detrimento de la otra. Al contrario, es determinar que el lenguaje es el protagonista en la creación e interpretación de la realidad materializado a través de la literatura, utilizando a esta como mediadora entre el individuo y la construcción de los saberes sociales y culturales.

En consecuencia, la pretensión de la didáctica de la literatura es la de acceder a una verdadera construcción de sentido a través de diferentes actividades pedagógicamente organizadas, con el objetivo de llevar a los estudiantes a un verdadero proceso de pensamiento crítico frente a los diferentes discursos planteados en la literatura.

Considerando todo lo anterior, Pedro Santander (2011) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso afirma que “El lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social” (p. 209). Dadas las múltiples experiencias en las que se ve inmerso el autor de una obra literaria a lo largo de su vida, así como las condiciones sociales y culturales de la época, le permiten obtener una innumerable cantidad de miradas, todas ellas reflejadas en los distintos tipos de discursos plasmados a través del lenguaje en las obras literarias.

Se han producido varias consignas para enseñar literatura en las aulas de una manera renovada o para entusiasmar a los asistentes a una actividad de promoción [de la lectura]. Estas experiencias han reconocido diferentes procedencias teóricas o han tenido origen en líneas relevantes anteriores como la educación por el arte, el movimiento de la escuela nueva, la psicología o la pedagogía social, las teorías y las experiencias con el juego en sentido más general o con el juego lingüístico. (Bombini. 2017, p. 21)

En consonancia con lo anterior, las actividades propuestas desde la didáctica de la literatura para la enseñanza de la comprensión lectora, deben estar encaminadas a dejar atrás la prioridad de una lectura y escritura considerada “correcta”, esto sin restarle el mérito a la formalidad que requiere el uso del lenguaje; sin embargo, es imperativo incluir en estas nuevas metodologías estrategias que le permitan al estudiante articular y desarticular todo el aparato ideológico, social y cultural presente en los diferentes discursos a los que se verá sometido a través de la literatura.

Estas nuevas metodologías deben involucrar a los estudiantes en actividades que permitan la interpretación de textos a partir de sus realidades y contextos; a producir opinión y fundamentarla a partir del respeto por los demás y, sobre todo, a fomentar la conciencia crítica y reflexiva que los convierta en estudiantes capaces de descifrar y comprender, a través del lenguaje, los discursos que lo rodean.

Los seres humanos vivimos interpretando los mundos sociales, culturales e individuales para crear y escribir nuevos mundos. La persona que no entiende el mundo, o que no sabe cómo leer sus propias circunstancias, es víctima frecuente de la manipulación y el engaño, es improductiva, se subestima y son pocas las posibilidades que tiene para hacerse reconocer y aportar a los desarrollos sociales, incluso de sí mismo. (Ramírez, 2018, p. 35)

El objetivo que se ha determinado para la instrucción escolar es el de enseñar a sus estudiantes a entender un texto. Para cumplirlo tiene en consideración que la lectura es un acto interpretativo, razón que lleva al estudiante a interactuar entre lo que lee y los conocimientos que posee. La interrelación del lector, el texto y el contexto son factores que determinaron las nuevas metodologías en la enseñanza de la comprensión ya que, muchos consideran que en la medida en que estos elementos interactúan se produce la comprensión del texto.

Este objetivo se ha visto obstaculizado por distintas razones. Una de ellas responde a la falta de ambientes escolares que propicien en los estudiantes este tipo de relaciones con lo que leen, razón por la que se produce en muchos de los casos la apatía por la lectura. Eso indica que el distanciamiento que muchos estudiantes tienen con la lectura corresponde al interés del docente por conocer fechas, nombres y resumir contenidos, que por la promoción del razonamiento crítico a partir de lo que leen.

La separación total entre los tres componentes puede contemplarse, por ejemplo, en la lectura de un alumno, acostumbrado a fracasar en esta actividad: casi siempre se halla ante textos excesivamente difíciles para él (texto/lector) y no los aborda con una intención adecuada (lector/contexto) porque se ha acostumbrado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor. (Colomer, 1999, p. 134)

De igual forma, Colomer (1999) señala algunas de las prácticas más comunes en la enseñanza de la comprensión de la lectura y que siguen vigentes para muchos docentes. Entre aquellas prácticas que relacionan texto-lector tenemos: la exploración de conocimientos previos antes de una lectura para determinar lo que saben y lo que no. También el estudio de la obra por estructuras textuales, a partir de la identificación de ideas principales y secundarias.

Entre las prácticas que vinculan lector-contexto tenemos aquellas que relacionan la lectura como una extensión de la práctica social y cultural, es decir, una lectura que sirve para ampliar los conocimientos. Por otro lado, la lectura como la llave a un mundo de posibilidades en donde será de mucha importancia leer, discutir y escribir.

¿Qué podemos hacer para facilitar la comprensión? Como se mencionó en el apartado anterior, es necesario vincular estrategias que conlleven a un modelo interactivo. Los mecanismos que presenta Colomer (1999) pueden ser muy útiles cuando se integran en un ambiente de interacción y de propósito para el estudiante. Todo esto será posible en la medida

que los docentes responsables hagan una revisión de los fundamentos pedagógicos que sostienen sus prácticas y, de ser necesario, promover cambios significativos.

No se debe olvidar que la lectura es una actividad motivada, por lo que resulta muy importante enseñar al estudiante cuál es el propósito con la lectura que está desarrollando y erradicar la idea que leer bien es hacerlo sin errores y con correcta pronunciación, no es que esto resulte innecesario, pero no es el punto focal de la comprensión lectora. Para este fin, Tapia (2005) propone cuatro fases muy importantes para el desarrollo de la comprensión lectora: crear entornos adecuados para la lectura, establecer objetivos claros, definir estrategias para alcanzar los objetivos y proporcionar recursos adecuados y apoyo necesario.

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. (Tapia, 2005, p. 64)

En virtud de lo anterior, es necesario hacer una revisión detallada de los lineamientos pedagógicos que a nivel binacional (Honduras-Colombia) promueven el desarrollo de la clase de Español y Lengua Castellana, con la finalidad de reconocer las carencias que no permiten el adecuado manejo de la asignatura hacia una propuesta que involucre el trabajo activo de los estudiantes en la comprensión de la lectura y la construcción de sentido a partir del texto.

1.4 Enseñanza de la literatura y la comprensión lectora: Secretaría de Educación de la República de Honduras.

La Secretaría de Educación de la República de Honduras (en adelante SERH) operaba bajo la Ley Orgánica de Educación establecida por el Congreso Nacional de la República en 1966. tres décadas después, la sociedad civil a través del Foro Nacional de Convergencia (en

adelante FONAC), entregan a la SERH una “Propuesta de Transformación de la Educación Nacional”, en vista de poder reformar los procesos educativos y cumplir con las nuevas demandas de calidad educativa de la época, así como la universalización de la educación básica entre la sociedad hondureña.

Producto de esta propuesta, es que nace el documento Currículo Nacional Básico (en adelante CNB) en el año 2003. Un instrumento normativo que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo sujeto del sistema educativo nacional en los niveles, ciclos y/o modalidades que rectora la SERH. El mencionado documento especifica la reforma a los nuevos niveles del sistema educativo hondureño, así como las áreas curriculares a trabajar, los ejes transversales que deben incluirse y los estándares educativos a los que debe responder la planificación educativa en los centros de enseñanza.

En esta línea y para el año 2004, la SERH hace entrega del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (en adelante DCNB). “Tal diseño permite unificar criterios en torno a qué, cómo y cuándo enseñar, así también sobre qué, cómo y cuándo evaluar las experiencias de aprendizaje y el desempeño del docente y demás actores educativos. Hay que destacar que el DCNB, posee un carácter normativo y es la propuesta de un conjunto de saberes, destrezas y habilidades básicas de carácter nacional que deben formar parte de los procesos de enseñanza en todo el país”.

De esta forma, la SERH lanza toda una serie de documentos normativos y de estricto cumplimiento para todo el sistema educativo nacional que consta de: CNB, como documento marco; el DCNB, los estándares de contenido y desempeño, las expectativas de logro, las programaciones mensuales, las pruebas diagnósticas, formativas mensuales y de fin de curso, así como el informe de desempeño académico.

Como consecuencia de lo antes expuesto, el Congreso Nacional decide hacer una revisión y posterior reforma a la ya mencionada Ley Orgánica de Educación por lo que en el mes de febrero del año 2012, a través de su publicación en el diario oficial La Gaceta, el congreso decreta la nueva Ley Fundamental de Educación, manifestando que dicha reforma era necesaria para responder a las necesidades de la realidad nacional y el mundo globalizado, así como las exigencias de estándares y organismos internacionales en torno al tema de la calidad educativa.

En lo que respecta a la asignatura de Español, perteneciente al área de Comunicación y a su cometido en la enseñanza de la literatura y la comprensión lectora, los documentos oficiales organizan la programación oficial de los contenidos a partir de tres bloques temáticos: lengua oral, lectura y escritura. A su vez, cada uno de ellos se subdivide en ejes temáticos que pueden o no ser los mismos para ciertos niveles de la organización escolar.

Todo lo anterior gira en torno a los estándares educativos propuestos por la SERH, los cuales, representan lo que los estudiantes deben saber y saber hacer (conocimientos y destrezas) tras su paso por el sistema educativo nacional. A su vez, los mencionados estándares sirven como indicadores de medida y así ejercer un control más claro en el cumplimiento de los objetivos planteados por el sistema educativo. Son normas orientadoras que regirán el desarrollo de la actividad educativa en donde el docente cumple un papel de mediador entre la propuesta de la Secretaría de Educación y las exigencias internacionales.

Las instituciones de enseñanza escolar no tienen autonomía en la toma de decisión para el desarrollo de un currículo que se adapte a las necesidades de su población, ya que, el sistema educativo nacional provee a los centros educativos y sus docentes las programaciones mensuales que estos deben cumplir durante el año escolar. El cumplimiento de estas debe verse reflejado en las pruebas estandarizadas que deben ser aplicadas al final de cada mes,

así como la prueba de conocimientos al finalizar el año escolar, con el objetivo de corroborar el cumplimiento de los estándares educativos en las distintas áreas de estudio.

El CNB sustenta un modelo constructivista del conocimiento, por lo que, el planteamiento de la clase de Español tiene la finalidad de desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes, proveyendo mayor importancia al estudio del sistema de signos y el valor instrumental de la lengua, los procesos comunicativos y el desarrollo del pensamiento, todo ello, a través de tres ejes transversales: identidad, democracia participativa y trabajo.

Claramente, el desarrollo de las competencias lectoras, así como un pleno desarrollo de la lectura literaria, no se encuentran reflejados en los documentos oficiales más que desde el punto de vista de lectura como proceso de recreación y acercamiento al goce estético. Tampoco ofrece herramientas específicas para el desarrollo de estas competencias, por lo que, la interpretación y el estudio literario no va más allá de un estudio estructural o semiótico, dejando de lado el estudio crítico y reflexivo y vinculado con su contexto.

1.5 Enseñanza de la literatura y la comprensión lectora: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

El Ministerio de Educación de la República de Colombia (en adelante MEN) establece a través de la Ley 115 de febrero 8 de 1994, las normas generales para la regulación de la actividad educativa en el país. En dicho documento se expresan todas las políticas que permiten el pleno desarrollo de la educación en el país y cómo dicha actividad será regulada, supervisada y evaluada por diferentes entes vinculados al MEN.

Es de especial interés retomar lo especificado en el Título IV, Capítulo 2, Artículos 76 al 79, en lo referente al Currículo y Plan de Estudio. En dicha sección, el MEN especifica que el currículo estará conformado por una serie de metodologías, planes académicos, programas y procesos que constituirán la formación integral de los beneficiarios de la educación.

Al mismo tiempo, establece la autonomía escolar de los centros de instrucción educativa, quienes podrán establecer sus procesos educativos de acuerdo con las necesidades de cada establecimiento, pero, atendiendo a los lineamientos generales de los procesos curriculares que el MEN establecerá. Todo lo anterior deberá estar reunido por objetivos, niveles, grados y áreas del conocimiento en un Proyecto Educativo Institucional que el MEN, a través de sus diferentes entidades, supervisará y regulará a lo largo del territorio nacional.

En concordancia con lo anterior, el MEN lanza la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 en la que, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115, se establecen los indicadores de logros curriculares por nivel, grado y área de estudio, esto, en virtud de la plena autonomía de las instituciones educativas para desarrollar su currículo, pero en consonancia con los intereses del MEN para garantizar la igualdad y la formación integral de los educandos en el territorio nacional.

Siguiendo esta línea, el MEN presenta los Lineamientos Curriculares en 1998 para las distintas áreas de estudio. En este documento se señalan los posibles caminos a seguir en el desarrollo del currículo escolar ya que al MEN no le compete definir dichas programaciones, por lo que le otorga libertad a los centros educativos y su personal docente en la selección crítica de los modelos, procesos y metodologías para el desarrollo de sus planes de estudio.

Posteriormente y en el año 2006, el MEN lanza los Estándares Básicos de Competencias tomando como punto de partida los Lineamientos Curriculares. El sentido de dicho documento es entregado a la comunidad educativa en virtud de precisar la tendencia educativa del momento; la calidad.

En consecuencia, el MEN espera establecer “criterios claros y públicos que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (2006, p. 14), de esta forma se expresan las situaciones deseadas por el MEN en cuanto a lo que espera que todos los estudiantes aprendan a través de su recorrido por el sistema educativo nacional.

En la misma línea, y un tiempo después, aparecen los Derechos Básicos de Aprendizaje, publicados en el 2015 y actualizados para el año 2016. “Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los estándares básicos de competencia propuestos por cada grupo de grados” sin descuidar los lineamientos curriculares bajo los cuales también se adscribe.

De esta forma, todos los documentos entregados por el MEN buscan indicarle a los docentes y centros escolares las rutas de enseñanza para poder alcanzar los estándares educativos de calidad. Por consiguiente, universalizar la educación de acuerdo con las evaluaciones y las exigencias internacionales.

En lo que respecta a la asignatura de Lengua Castellana y a su cometido en la enseñanza de la literatura y la comprensión lectora, los Lineamientos Curriculares centran el desarrollo del trabajo en las capacidades y habilidades de los docentes para estructurar la ruta de enseñanza a través de una pragmática de la significación y de la comunicación. Todo ello, a partir de una evaluación de procesos relacionada con algunos ejes curriculares tales como:

- Procesos de construcción de sistemas de significación: para los que no se proponen espacios reales de interacción con otros sistemas semióticos.
- Procesos de interpretación y producción de textos: este es el eje que mayor relevancia tiene en las evaluaciones estandarizadas.
- Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje (el papel de la literatura): en donde tiene mucha importancia el canon literario utilizado por los centros educativos o los docentes encargados, así como la apropiación de enfoques teórico-analíticos literarios utilizados.
- Principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: en donde se reconoce la variedad étnica y lingüística en Colombia, pero no tiene un posterior desarrollo en los estándares ni los derechos básicos de aprendizaje.
- Procesos de desarrollo del pensamiento: que tampoco se retoman posteriormente para un mejor desarrollo de este.

Los estándares básicos por competencias en Lenguaje formulan cinco estándares que, de manera holística, pretenden acercar la propuesta de lineamientos curriculares establecida con anterioridad, pero, en esta propuesta de estandarización de la calidad educativa ya no figuran los procesos de desarrollo del pensamiento. De esta forma, los estándares se convierten en conceptos que, aunque hacen propuestas en cuanto a procesos de lectura y escritura, se quedan a nivel de conceptualización con lo que, la evaluación de procesos se desvirtúa al tener como mínimo aprobatorio el estándar de conceptos.

Por otro lado, los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje V.2 asumen en su desarrollo metodológico el pleno conocimiento, por parte de todos los involucrados, de todos los elementos lingüísticos y literarios necesarios para los procesos de análisis e

interpretación. También, es evidente que existen ejes de los estándares curriculares que no se retoman más, tal es el caso de los sistemas simbólicos y la ética de la comunicación.

Sin embargo, existe un notable cambio respecto a los estándares básicos en donde se le resta importancia a la conceptualización como eje central de los procesos de evaluación, por lo que, reconoce y da orientaciones de un desarrollo de procedimientos frente al cumplimiento de los estándares.

1.6 Análisis de la enseñanza literaria y la comprensión lectora en el contexto binacional.

Como se mencionó en el apartado anterior, el campo de la didáctica de la lengua y la literatura se ha convertido en un espacio en tensión ya que, existen diversos debates entre la empleabilidad y su correspondencia con los parámetros establecidos por los lineamientos oficiales. El aula, es un espacio de interacción en donde convergen distintos enfoques, pero, en su mayoría orientados a la enseñanza instrumental del lenguaje. ¿Qué es lo que se debe enseñar y aprender? ¿Cómo será eso posible? ¿a través de qué metodologías? ¿Quiénes son los responsables de este trabajo?

En la revisión de los documentos oficiales de educación, tanto en Honduras como en Colombia, no existen lineamientos claros sobre el adecuado abordaje de la enseñanza literaria y la búsqueda de sentido. Ambos sistemas educativos buscan, a grandes rasgos, cumplir con objetivos y exigencias internacionales.

Un claro ejemplo de ellos es la influencia de las pruebas PISA (*Programme for International Students Assessment*) y los informes que este programa provee. Este proporciona información relacionada con tres áreas prioritarias: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. La información entregada a los países participantes provee el nivel

de competencias de los jóvenes evaluados, aportando un valor comparativo entre los sistemas educativos y la eficacia de estos.

Para el área de Lengua y Literatura, la mayor importancia radica en la lectura como instrumento de desarrollo del conocimiento, de esta forma, su especial interés se centra en la recolección de información, la comprensión global, la inferencia de contenidos y el análisis crítico entre otros. Sin embargo, los resultados que proporciona este programa no son del todo alentadores, ya que dejan en evidencia que las metodologías empleadas suelen ser difusas y sumado a ello, la carencia de un canon de lectura que no cumple con las exigencias de los lectores actuales; lectores multiculturales y dinámicas que no son las mismas que las de hace unas décadas atrás.

Tal evaluación examina la forma en que los estudiantes pueden extrapolar a partir de lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, tanto dentro como fuera del centro educativo. Así pues, PISA, ofrece una visión de la política y la práctica educativa y ayuda a realizar un seguimiento de las tendencias en la adquisición de conocimientos y destrezas en diferentes países y en distintos subgrupos demográficos dentro de cada país. (Escobar, 2015, p. 289)

Gráfico 1

Enseñanza de la literatura y la comprensión lectora en el contexto binacional (Honduras – Colombia)

Ejes relacionados con la comprensión lectora	Documentos curriculares oficiales: Honduras	Documentos curriculares oficiales: Colombia
<p>Interacción e interpretación de textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Proponen una amplia revisión de textos, pero no son claros en el propósito que el estudiante debe tener respecto a esas lecturas. ● Sugieren que el estudiante debe ser capaz de interpretar los diversos usos del lenguaje en diferentes textos. Le provee especial importancia al uso semántico de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sugieren que el estudiante tome una posición frente al texto que lee, sin embargo, no es claro en las pautas que debe tomar para la interpretación de estos. ● Propone un análisis de las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de las diferentes formas de comunicación.

Ejes relacionados con la comprensión lectora	Documentos curriculares oficiales: Honduras	Documentos curriculares oficiales: Colombia
Valoración de los procesos sociales, culturales y estéticos en la literatura.	<ul style="list-style-type: none"> ● Sugieren que los estudiantes fundamenten sus opiniones acerca de temas socioculturales en un ambiente de respeto por las opiniones de los demás para negociar y consensuar ideas. ● Propone analizar diferentes puntos de vista y evaluar diferentes rasgos culturales en los textos que se sugieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sugiere que el estudiante es capaz de comparar el significado de los textos sugeridos con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. ● Apunta a la comprensión de los textos sugeridos en las dimensiones ética, estética, filosófica, entre otras.
Desarrollo del pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> ● Considera que el estudiante debe ser capaz de interpretar información explícita e implícita en diferentes textos para formular planteamientos con sentido crítico. ● Sugiere que, a través de la lectura, los estudiantes pueden defender una posición lógica apropiadamente y desarrollarla con credibilidad, tomando en consideración los puntos de vista de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sugiere que los estudiantes deben comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. ● Ser capaces de analizar la construcción ideológica en los textos sugeridos. ● Propone un entorno de respeto frente a las diferentes opiniones, así como posiciones críticas entre diferentes grupos.

Comprensión de la lectura desde los documentos de la SERH y el MEN

Dicho lo anterior, es necesario tomar conciencia sobre el rol docente en los espacios de aprendizaje. Si bien, las directrices educativas no muestran un panorama claro sobre las metodologías y procesos que mejor se adapten a los distintos contextos escolares, es preciso que el docente, facilitador en el proceso educativo, pueda disponer de un amplio conocimiento de técnicas y modelos de estudio que lo lleven a potenciar las capacidades de sus estudiantes. Sobre todo, es importante tener en consideración el carácter constructivo de la pedagogía, que puede brindar los lineamientos necesarios acerca de qué enseñar y cómo hacerlo.

Entonces, ¿qué es lo que ha guiado el trabajo en la escuela? No se puede desvirtuar el trabajo desarrollado por múltiples docentes, que, haciendo uso de sus habilidades en la educación, han logrado excelentes resultados en el desarrollo de sus programas de enseñanza. Sin embargo, es importante señalar que cuando el docente ofrece especial importancia a la intencionalidad o el sentido con que intentará acercar a sus estudiantes a la obra literaria, logrará desarrollar modelos de trabajo que ayuden al estudiante a ir más allá de un estudio superficial.

Estas intenciones pueden estar enfocadas desde una relación placentera con la obra (estudio estético), una realidad social ejemplarizante (estudio axiológico) o una en la que se privilegia el conocimiento (estudio cognitivo), en cualquiera de los casos, son muchos los factores que entran en juego.

En consecuencia, Teresa Colomer (1995) manifiesta que para poder desarrollar espacios significativos en donde el estudiante pueda enriquecer su encuentro y discernimiento de la obra literaria, es necesario crear espacios que permitan recibir la literatura en una situación comunicativa y como un hecho cultural compartido.

Por lo tanto, entre los muchos caminos a los que se enfrenta la didáctica de la lectura, el estudio de la obra desde el discurso también presupone una nueva configuración en el proceso lector, ya que todos los involucrados jugarán un papel de mucha importancia que ayudará a la reeducación en los modelos de enseñanza literaria que cambie las estructuras tradicionales.

Por esta razón, se espera un proceso que exige cuestionar, profundizar, investigar, argumentar y sintetizar, tomando en consideración diferentes intenciones, que obligan al lector a involucrarse con una actitud crítica frente a la obra literaria en estudio a partir de nuevas metodologías de trabajo.

Capítulo 2: La obra literaria y el estudio axiológico.

En este capítulo se aborda el estudio de obras literarias desde la óptica axiológica. Es importante considerar cómo literatura y axiología pueden coexistir en un ambiente de estudio, tomando en cuenta que esta interacción forma parte del análisis crítico de obras literarias en el marco de la comprensión de la lectura. Reconocer de igual forma los modelos que aportaron los primeros estudios axiológicos en obras literarias, servirá para considerar las bondades del nuevo modelo de estudio axiológico propuesto.

2.1 Literatura y estudio axiológico.

En el primer capítulo se enfatizó en la importancia de la literatura en los procesos de comprensión de la lectura, sobre todo en el papel que desempeña al valorar los procesos sociales, culturales y estéticos desde los que se encuentra influenciada para la construcción de los mundos representados. En consecuencia, resulta muy importante potenciar en el estudiante el goce estético de la literatura a partir de las implicaciones en el uso del lenguaje, sin dejar de lado el estudio crítico de la literatura en el proceso de construcción de sentido.

Por lo anterior, esta investigación provee de mucha importancia la relación entre literatura y axiología, razón que motiva a hablar de ambos términos, pero, con la firme intención de encontrar los puntos de acceso para que estos puedan fusionarse en un espacio de discusión y estudio crítico propiciados desde una Didáctica de la Lectura.

En este sentido, la axiología es una disciplina filosófica que se encarga de estudiar la naturaleza de los valores y la emisión de juicios valorativos (positivos y negativos). Desde su concepción filosófica estudia los valores como una forma de dar coherencia y sentido a

las acciones de los sujetos, tomando en consideración una visión futurista ¿qué se quiere llegar a ser? así como plantear interrogantes sobre la vida.

Por otro lado, la literatura es una actividad creadora de índole estético cuya materia prima es el lenguaje. De igual forma, la literatura es considerada como una práctica social que ha acompañado el desarrollo de la humanidad y, a través de ella, es posible ver la forma en que es concebido el mundo o la vida, ya que el autor selecciona valores privilegiados o rechazados para mostrar su punto de vista a través de la forma en que se comportan los personajes en una obra.

Considerando ambos elementos es posible afirmar que a través de la literatura el autor intenta poner en tela de juicio el sistema de valores del lector, presentado diversas situaciones en las que debe tomar una postura que puede o no coincidir con la del autor. Es en ese momento que se produce un cruce de sistemas axiológicos, ya que “leer consiste en poder integrar los datos del texto en el universo de conocimientos del lector” (Cassany citado por Espino, 2001, párr. 12).

De esta forma, la literatura está comprometida con el estudio axiológico, ya que en ella se plantea una posición frente a la realidad en la que se desarrolla, así como las distintas situaciones socioculturales que sirven de inspiración para presentar diversas situaciones. Sin embargo, es importante no dejar de lado los planteamientos que hace Vásquez (2014), cuando cuestiona la instrumentalización de la literatura para fines éticos y morales. En este caso, no se desvirtúa el componente axiológico de las obras literarias, pero no hay que olvidar que “la literatura muestra, pero no demuestra; presenta unos valores, pero sin que por ello anhele adoctrinar o catequizar” (párr. 3).

En este caso, la Didáctica de la Lectura busca reconocer la potencia educadora de la literatura, tomando en consideración las actitudes y los valores de la vida humana a través

del arte de inventar o construir nuevos mundos. Todo ello sin olvidar que estas reflexiones sólo serán producto de un verdadero proceso de comprensión de la lectura y de una metodología apropiada para motivar al estudiante en la búsqueda de construcción de sentido.

Significa poner acento especial sobre las cosas desde las cuales se puede fomentar la actitud crítica y creativa, la capacidad de interrogación del estudiante, la suficiencia para cambiar de punto de vista, la apertura al diálogo, el dominio de la interpretación y la argumentación, la variedad de nuevas formas de razonamiento, el incremento de la capacidad expresiva, la construcción de valores; en fin, la formulación de juicios de valor. Nada en el mundo es indiferente al hombre que siente, se emociona, quiere y desarrolla sentimientos y le da sentido a la vida según valores. (Cárdenas, 2009, p. 19)

2.2 Modelos de construcción axiológica en obras literarias.

Constantemente, el ser humano se encuentra en una lucha inquebrantable por determinar lo que es de su agrado y lo que no lo es; por juzgar como buenas o malas las acciones y formas de proceder de otras personas. Dentro de las múltiples oportunidades de análisis que ofrece el estudio literario, encontramos aquella relacionada con el significado y sentido de las expresiones utilizadas desde un carácter axiológico. Es así como en el discurso literario podemos encontrar el significado intencionado como una forma de evaluación del comportamiento ético de los personajes.

La elección de expresiones lingüísticas se encuentra, en muchos casos, determinada por el valor que se le asigna más que por su significado. En la literatura los eufemismos, superlativos, diminutivos y otras marcas lingüísticas con una carga positiva o negativa según sea el caso, sirven al propósito de expresar o valorar el comportamiento o la pertenencia de acciones y personajes, acorde con la postura del locutor y la intención en la construcción de su mensaje. En consonancia con lo anterior, se han rescatado tres modelos de estudio literario que son reconocidos por acercarse al estudio de los personajes desde el carácter axiológico y que serán evaluados a continuación.

Karl-Otto Apel (1991) propone el primer modelo de interpretación axiológica e inicia los primeros presupuestos de análisis literario bajo los cuales se crea la denominada Ética de la comunicación o Ética del discurso en el desarrollo de la construcción axiológica. Esta propuesta de estudio sobre la ética discursiva se desarrolla a partir del carácter moral universal, tomando como referencia los presupuestos universales de la argumentación originados por la preocupación de Apel en la instauración de una ética universal, debido a los problemas que atraviesa la humanidad a través del incontenible desarrollo científico y tecnológico.

Apel manifestó un claro interés por el consenso y la producción de enunciados sensatos, para ello, era necesario el reconocimiento de normas básicas éticas que le proporcionarían validez a lo expresado; normas éticas desde la búsqueda de la verdad y no desde la imposición.

Todo conocimiento, no obstante, para poder ser valorado o criticado como válido de acuerdo con su específica constitución del sentido, debe ser mediado por un ámbito de reflexiones sobre la validez, distanciándose por principio del compromiso interesado y de sus puntos de vista mediados corporalmente. (Apel, 1985, p. 70 - 71)

Esta forma de atribuir validez a los enunciados, parte del pensamiento de Apel en donde manifiesta que, para la resolución de conflictos de forma racional, se hace uso de la argumentación y esta, desde un punto de vista moral, presupone un parámetro de validez ya que toma en consideración las normas éticas universales; normas que son aceptadas por la comunidad dialogante a la que se pertenece y desde la cual siempre emanan nuevos criterios para la comprobación de las “verdades” expresadas.

¿Cómo es que las palabras empleadas nos conectan con el mundo? Esto es posible, de acuerdo con Apel (1991), gracias al uso del lenguaje con sentido que conocemos y que aceptamos como válido ya que, para él, “argumentar es pensar, es actuar y es existir como

hombre” (Vallaey, 1994, p. 311-312). De esta forma, el planteamiento de Apel se origina desde la individualidad del sujeto, asumiendo que a través de cada acto de pensamiento el autor del mensaje será capaz de argumentar tomando en consideración los constructos sociales de los que forma parte.

Sin embargo, la propuesta de Apel no logra entrever la compleja acción colectiva de la comunicación, pues sus postulados parten de la individualidad del sujeto. Como se verá más adelante a profundidad, las regulaciones que los autores del discurso utilizan para su producción comunicativa, toman en consideración las normas sociales establecidas desde donde los involucrados actúan de acuerdo con el rol generado y asignado por la sociedad, proceso denominado como socialización (Ramírez, 2007).

Jürgen Habermas (1987) propone el segundo modelo de interpretación axiológica e inicia su fundamentación a través de la Conciencia moral y Acción comunicativa. Habermas, establece una clara oposición frente al planteamiento de Apel y propone una visión más cautelosa sobre este tema y plantea que decir que debemos hacer algo implica tener buenas razones para hacerlo. ¿Por qué digo lo que digo?

Habermas analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, apoyado en el principio de que la razón subyacente en la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación, mas no de los individuos por sí solos. (Garrido, 2011, p. 2-3)

La racionalidad de la acción es el tópico fundamental a partir del cual Habermas intenta explicar las distintas dinámicas de interacción utilizadas por los sujetos en la conformación de la sociedad, en este punto manifiesta su preocupación por la validez intersubjetiva de la argumentación.

De este modo, Habermas se muestra muy interesado en la forma en que los interlocutores hacen uso del convencimiento a través de la exposición de argumentos, razones

y motivos, los que enmarca en la categoría de mundo de la vida, en un ejercicio racional y de carácter sistemático de la comunicación. Habermas, define ese mundo de la vida a través de tres categorías esenciales: cultura, sociedad y personalidad; cada una de ellas con sus respectivas pautas de interpretación que ejercen influencia sobre la acción de los sujetos.

Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. (Habermas, 1987, p. 104)

Con base en lo anterior es que Habermas propone una pragmática universal, en donde todas las esferas del conocimiento que emanan de las distintas formas de interpretación del mundo de la vida puedan ser universalizadas a través del lenguaje, y puedan de esta forma, convertirse en un horizonte general que puede ser validado en cualquier contexto de comunicación por parte de los individuos.

Dichos contextos de comunicación pueden, según Habermas, estar determinados por cinco tipos de acciones y que, la elección de uno o de otro, supone la posible racionalidad de su actuar. La acción teleológica se define como la toma de decisión dirigida por disposiciones apoyadas en la interpretación de la situación frente a distintas alternativas; la acción estratégica es en donde el individuo actúa de forma utilitaria, tomando en consideración todos los aspectos que favorezcan la toma de esa decisión; la acción regulada por normas es en donde las decisiones se rigen de acuerdo con los valores comunes y establecidos en la convención del grupo al que se pertenece, la acción dramática pone en escena a los participantes en una interacción en donde cada cual controla su presentación frente a los otros participantes a razón de sus propios sentimientos, pensamientos, actitudes, etc. Finalmente, la acción comunicativa que es en donde se establece una relación interpersonal a través del uso del lenguaje.

La acción comunicativa de Habermas (1987) intenta explicar a través de su modelo de análisis las distintas formas de interacción entre los sujetos de una sociedad y como estos deben conocer y comprender dichas acciones, sin embargo, supone a un individuo aislado y que se avoca únicamente a su conocimiento de mundo para emitir mensajes.

No obstante, Habermas no logra percibir la importancia del proceso de individualización como un proceso cargado de originalidad ya que, a partir de la interpretación que hace de las normas establecidas y de los elementos sociales, es posible hacer una selección de voces que influyen en la organización de su discurso. Todo ello sin dejar de lado que este proceso forma parte de un todo; el acto de comunicación visto como un proceso de interacción y de construcción de sentido (Ramírez, 2007).

El tercer modelo de interpretación axiológica lo propone Valentín Voloshinov, un lingüista ruso considerado como uno de los más grandes representantes de la teoría literaria marxista y de la teoría de la ideología, quien hace una importante crítica a la lingüística contemporánea en su libro *El marxismo y la filosofía del lenguaje*.

Entre otras cosas, Voloshinov (2009) hace evidente el desarrollo de una teoría encaminada al reconocimiento del signo ideológico representado a través de la palabra. Su aporte radica en que dicho signo se encuentra acentuado, es decir, que a la palabra empleada se le atribuye un valor semántico significativo, por lo que Voloshinov afirma que la palabra es el escenario de lucha de las clases sociales.

La clase social no coincide con el colectivo semiótico, es decir, con el grupo que utiliza los mismos signos de la comunicación ideológica. Así las distintas clases sociales usan una misma lengua. Como consecuencia, en cada signo ideológico se cruzan los acentos de orientaciones diversas. El signo llega a ser la arena de la lucha de clases. (Voloshinov, 2009, p. 47)

De igual forma, Voloshinov deja claro que el empleo de las palabras son solo el cuerpo exterior del signo, lo que sirve como un medio para lograr un fin; un recurso para

conseguir el efecto deseado a través de un encadenamiento creativo de todos los significados empleados y que darán cuenta del sentido o la comprensión de lo expresado. Por consiguiente, y de acuerdo con lo planteado por Voloshinov (2009): “Donde no hay signo no hay ideología” por lo que todo producto ideológico posee una significación.

Respecto al carácter axiológico, es necesario abordar el tema de la significación desde lo expresado por Voloshinov. Para él, el significado adquiere especial importancia ya que el mismo no reside, como ya se mencionó anteriormente, en la palabra y tampoco en quien emite el mensaje o en el receptor de este. Su significado radica en el efecto de interacción entre un locutor y un interlocutor; entre un hablante y un oyente. “Sólo la corriente de la comunicación discursiva da a la palabra la luz de su significación” (Voloshinov, 2009, p. 165).

Es en este mismo proceso interactivo de la comunicación que Voloshinov introduce la importancia de la valoración, la cual, es atribuida a partir de los contenidos referenciales. Dichas valoraciones son acentuadas por las entonaciones que expresan el valor que los hablantes le dan a lo enunciado, determinado por la situación social próxima a la conversación; es a través del uso de ciertas interjecciones, adverbios o incluso sustantivos, que se logra atribuir el valor en lo expresado.

No se puede construir un enunciado sin valoración, cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no sólo significa, sino que también valora. Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado, aparece como privado de valoraciones. (Voloshinov, 2009, p. 168-169)

El enfoque planteado por Voloshinov únicamente muestra una visión del lenguaje como medio de comunicación. Si bien, la palabra es el terreno de la lucha ideológica, esta surge como una necesidad de comunicar por parte del locutor, quien está sujeto a diferentes grados de formación, conciencia y crítica relacionados con los procesos de culturización,

saberes que se encuentran establecidos en la memoria y el medio que los rodea por lo que son utilizados desde la necesidad o propósito de quien comunica (Ramírez, 2007).

De esta forma, las nuevas tendencias en el estudio de la obra literaria como elemento discursivo y en consideración del carácter axiológico, demandan en los procesos comunicativos una participación más activa por parte de los interlocutores, salir del esquema estructuralista en el que únicamente se habla de receptores de la comunicación y de una transmisión de mensajes con una actitud pasiva.

Por esta razón es preciso motivar el estudio de nuevas metodologías que permitan entender el estudio de la literatura como una relación intersubjetiva entre locutor e interlocutor, relación que intenta explicar el mundo social y la forma de actuar de acuerdo con esta dinámica; valorándose a través de la escritura y considerando el orden social, las esferas ideológicas y culturales, así como la concepción de reconocer al otro, todo ellos desde las diferencias y la particularidad de los involucrados y no desde el deber, como un proceso vacío y carente de sentido (Ramírez, 2007).

Capítulo 3: Un nuevo modelo para la construcción axiológica desde el análisis del discurso.

Partiendo de las distintas etapas que constituyen el proceder del modelo metodológico a proponer, se intenta poner en tela de juicio el sistema axiológico del interlocutor a través de su participación en el acto de comunicación. Por lo tanto, en este capítulo se abordará el espacio de estudio del discurso literario a través de la propuesta metodológica desarrollada por Luis Alfonso Ramírez (2007). En su libro *Comunicación y discurso*, establece diversos criterios respecto al estudio del discurso concebido como un acto de comunicación y que fundamentan la propuesta de lectura a desarrollar.

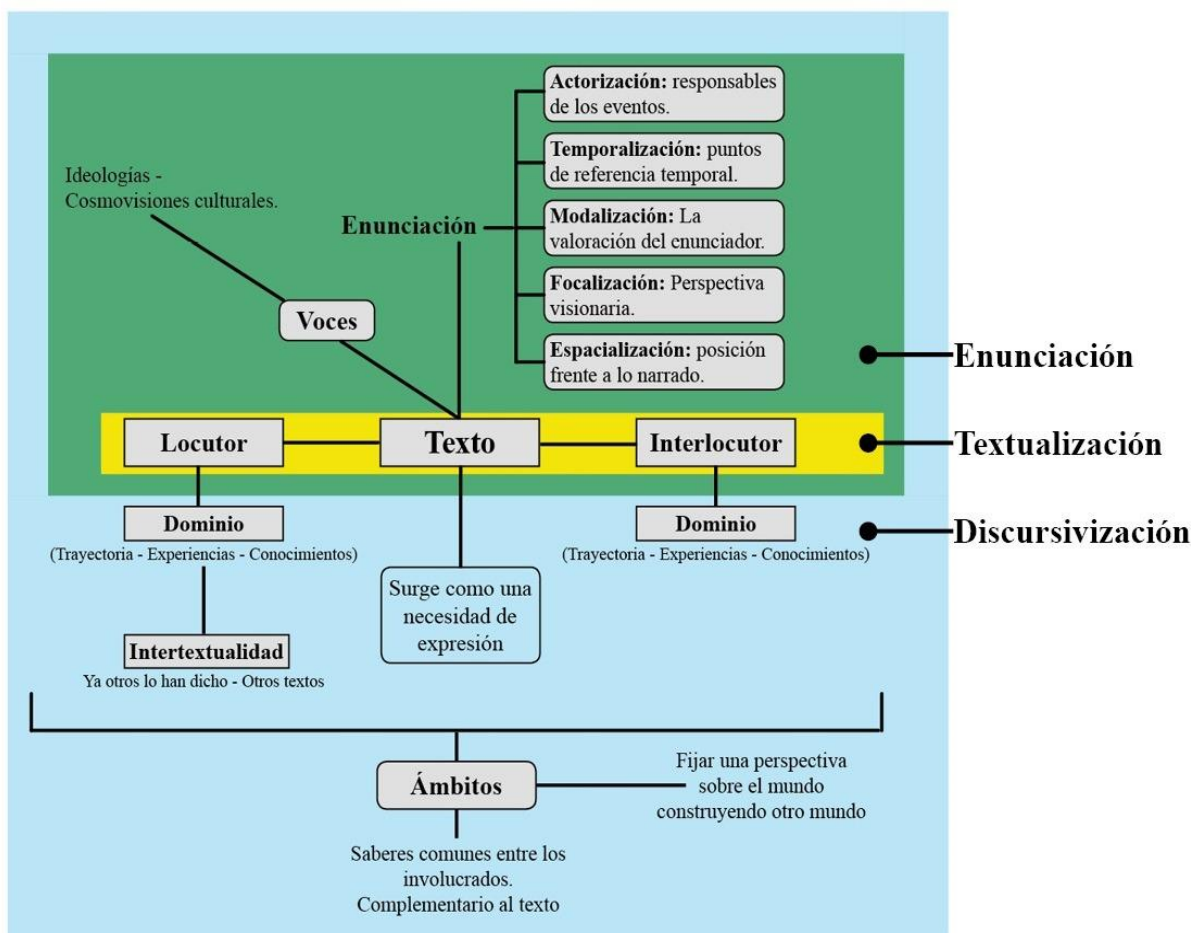
La comunicación es comunidad, encuentro, relación. Es relación basada en conocimiento y saberes de diverso orden, e incluidas también en relaciones afectivas, emotivas, ideológicas y valorativas. Son relaciones con funcionamiento en la continuidad de un estado de saberes, aunque existan actos de comunicación con el propósito explícito de producir cambios inmediatos, como los actos de información. (Ramírez, 2007, p. 62)

El planteamiento metodológico para el estudio de la obra literaria como producción discursiva se esboza a partir de tres momentos correspondientes entre sí, los cuales giran en torno al objetivo de comprensión de la producción de sentido establecida en los textos, destacando la importancia de cada uno de los elementos propuestos en los distintos niveles y descartando el estudio aislado de los mismos.

Es importante hacer mención que estas categorías de estudio responden al reconocimiento del discurso como una organización de contenidos y voces provenientes de la sociedad y la cultura. Estos son asumidos por el locutor en virtud de su posible interlocutor, sin dejar de lado las diferentes situaciones en las que el locutor se ve inmerso y que se mezclan en el uso del lenguaje para la organización y construcción del texto.

Gráfico 2

Elementos que intervienen en el discurso literario como acto de comunicación.



Tomado de (Ramírez, 2007).

3.1 Textualización.

El primer nivel discursivo corresponde a la búsqueda de significado en el texto denominada textualización. Este primer nivel se esboza como un instrumento mediador en la comunicación y una pieza fundamental a pesar de su composición abstracta. A través de este nivel es posible convertir los contenidos de las voces y los mundos referidos en contenidos textuales, es decir, materializar a través de distintos elementos del lenguaje el contenido del mundo mencionado.

Estas construcciones son posibles gracias a la organización de las proposiciones, un nivel que corresponde a los estudios lingüísticos y que los estudiosos de esta área han fundamentado ampliamente. Todos los elementos sintagmáticos, proposicionales, así como los modos y los tiempos empleados en distintas construcciones nominales y verbales, son utilizados para la existencia del texto como producto de “alguien” refiriendo sobre un “algo”.

Sin embargo, es preciso aclarar que, a pesar de su esencia gramatical y la atención dada a la sintaxis de los elementos utilizados en la construcción de los mensajes, “las diversas manifestaciones de esa regla combinatoria se acomodan a los requerimientos de la significación de los locutores para significar lo que se requiere en cada una de las situaciones” (Ramírez, 2007, p. 160), es decir, que cada uno de los elementos seleccionados responde a una exigencia por parte de la persona encargada de construir el mensaje, una exigencia que parte de su relación con el entorno y la necesidad de transmitir un mensaje para comunicar a partir de esta interacción.

Por lo tanto, el estudio de los procesos de enunciación que se deben considerar en el siguiente nivel, sirven para explicar las relaciones dependientes entre los diversos enunciados, así como la razón de uso de los distintos elementos utilizados en la construcción de los enunciados. Todo esto a través de distintas categorías enunciativas o marcadores como instancias significantes en el proceso discursivo.

3.2 Enunciación.

El segundo nivel propuesto corresponde a la enunciación o la búsqueda de la perspectiva del enunciador. Esta categoría es equivalente a poner en funcionamiento el nivel anterior a través del interlocutor y la relación de éste con lo referido, haciendo uso de distintos marcadores

enunciativos, situación que es posible gracias a la presuposición que el locutor tiene sobre sus posibles interlocutores.

Así mismo, Ramírez (2007) menciona que los marcadores que permiten ese funcionamiento varían de la oralidad al nivel textual ya que el locutor, en el discurso oral, puede asumir ciertas posturas frente a su interlocutor, no así en el discurso escrito, en donde no se puede dar nada por hecho y el locutor debe ser explícito en cada una de las situaciones que se plantean.

En esta etapa de los niveles del discurso como acto de comunicación, el enunciador es el punto de partida en la construcción de la enunciación haciendo uso de tiempos y espacios con relación a lo referido, así como una postura o forma de asumir los mundos a los que se refiere. Esto es posible gracias a los distintos modos y estilos de articulación utilizados por el enunciador que generan un espacio particular apegándose a circunstancias específicas de la comunicación.

- **La actorización:** “proceso que en la estructura enunciativa genera marcas que identifican los sujetos de la enunciación y sus relaciones con los objetos y procesos referidos y constituidos en el discurso” (Ramírez, 2007, p. 171), es decir, que el proceso de actorización intenta desplegar las marcas por las cuales es posible identificar la responsabilidad enunciativa, identificar quién cumple con esta función. Este proceso está supeditado a las funciones gramaticales utilizadas en la producción del discurso (pronombres personales o indicadores posesivos). En la determinación de este elemento pueden generarse algunas discusiones, tomando en consideración que el productor del discurso puede estar relacionado con el responsable dentro del discurso, sin embargo, no siempre sucederá de esta manera.

- **La espacialización:** proceso que “parte de la relación cara a cara de los interlocutores en un aquí como eje del lenguaje oral y las formas escritas en las cuales se disminuye esa ubicación respecto al punto cero” (Ramírez, 2007, p. 173). En esta categoría el principal punto de referencia será el productor del enunciado: el punto cero y, a partir del cual se identifican los marcadores “este” para los espacios cercanos al enunciador, “ese” para los que se acercan más al interlocutor y “aquello” como un punto intermedio.
- **La temporalización:** “este proceso es la ubicación del tiempo de realización de acciones respecto al tiempo de la enunciación considerado como punto cero. Es decir, que desde allí se establece el presente, el pasado y el futuro de los eventos” (Ramírez, 2007, p. 173). En esta categoría es indispensable considerar el tiempo de la historia, relacionado con los eventos que constituyen la narración y que mantiene una estructura lineal, medible en días, horas, minutos, etc., y el tiempo del discurso, relacionado con las acciones respecto al aquí del narrador, la linealidad se transforma a través de alteraciones o anacronías como la analepsis y la prolepsis. La temporalización tiene su punto de partida en el enunciador o punto cero, de la misma forma que en la categoría anterior.
- **La modalización:** “es la relación calificadora del enunciador a lo enunciado y mantiene la misma estructura de dos frases, una modalizadora y otra modalizada o subordinada” (Ramírez, 2007, p. 174). Sin embargo, también se plantea que a pesar de existir en la gramática de la lengua española los modos indicativos, subjuntivo e imperativo del verbo, no siempre será de esta forma que se identificará esta categoría. Una adecuada selección de palabras también provee un valor circunstancial o modal, en donde también se hace evidente el punto de vista del enunciador. Este proceso de

subjetivización en donde el enunciador hace visible su forma de ver el mundo, puede responder a tres momentos: la modalidad alética, relacionada con la presentación de lo referido como verdadero, aunque no siempre sea real; la modalidad deóntica asociada a las obligaciones, deberes y normas sociales; la modalidad epistémica: relacionada con los afectos, deseos y emociones del enunciador.

- **La focalización:** “es una perspectiva visionaria asumida por el locutor al decir o escribir el discurso” (Ramírez, 2007, p. 117). Esta categoría está estrechamente relacionada con las ideologías, formas de ver el mundo, formas afectivas y de conocimiento. A través de esta perspectiva focalizadora el locutor organiza los momentos significantes y relevantes en la construcción de sentido. También se especifica que esta forma focalizadora no siempre puede ser percibida por el interlocutor, pero sí juega un papel importante en la organización de los enunciados respecto hacia dónde el locutor dirige la construcción de sentido.
- **Ámbitos y dominios:** Aquí cada individuo productor de discurso hace uso de un cúmulo de conocimientos y saberes que obtienen a través de las distintas experiencias y situaciones particulares con las que cada uno de ellos crece. Estas disposiciones son distintas para cada persona, por lo que su presencia en la producción de sus discursos aparece y desaparece de acuerdo con lo que desea transmitir. Por lo tanto, Ramírez (2007) denomina ámbitos a aquellos saberes comunes a una actividad entre los individuos involucrados en la producción discursiva, lo que permite poder entender de lo que se está hablando o se intenta transmitir en el proceso de comunicación. Por otro lado, está el dominio, relacionada con los conocimientos recolectados a partir de una trayectoria de experiencias, conocimientos, afectos y otros; es un proceso particular en cada individuo, pero necesario para la construcción de sentido.

- **Las voces y la polifonía:** Esta categoría es trabajada por Ramírez (2007) como el conjunto de saberes obtenidos y utilizados para la construcción de significados en el acto de comunicación. Para él existen voces que son más activas que otras, es decir, que de acuerdo con la necesidad del locutor en la construcción del mensaje estas voces aparecen como ecos cuando surgen al ser evocados por el productor del discurso y como rumores cuando son reconocidos por el interlocutor. Estas voces sirven como base para la producción de nuevos discursos que se articulan con otras voces que provienen de lo que Ramírez denominó ámbitos y dominios. Así, es como se produce la polifonía en la construcción del discurso. Mijaíl Bajtín es quien crea los cimientos de un nuevo estudio del discurso centrado en las propiedades dialógicas de la palabra y de donde emana el concepto de dialoguismo, en donde se establece la máxima potencialidad expresiva del diálogo narrativo a través de la presencia simultánea de distintas voces (discurso ajeno) y que se constituyen en el discurso referido, planteamiento señalado por Valentín Voloshinov (2009). Al respecto, afirma que solo en la medida en que el discurso ajeno, para el caso el texto literario, se relaciona con el discurso interior, “la palabra roza la palabra”, es que se lleva a cabo el discernimiento del discurso ajeno, por consiguiente, “Todo lo que puede tener alguna importancia ideológica se expresa en el material del discurso interno” (Voloshinov, 2009, p. 185). Sin embargo, Ramírez (2007) anota que, a esta propuesta de polifonía, él incluye otros elementos que no necesariamente se ven explícitos en el enunciado o discurso, pero que deben ser incluidas como voces en el proceso de elaboración del discurso junto con los ámbitos y los dominios, explicados en el apartado anterior, así como las ideologías y cosmovisiones culturales de cada productor.

3.3 Discursivización.

El tercer nivel del discurso propuesto por Ramírez busca reconocer la orientación interlocutiva en la producción de la enunciación a través de la discursivización. Aquí se reconoce la importancia de las presuposiciones, como elemento de gran importancia, en el ordenamiento de los enunciados. Así mismo, juegan un papel muy importante la forma en que las distintas voces son articuladas en la producción de los enunciados, tanto como las circunstancias en que estos se producen.

Las presuposiciones establecen en el productor del enunciado, ese punto de partida frente a su interlocutor; es un cúmulo de saberes previos, propósitos y condiciones ligados a los ámbitos y dominios. La presuposición por parte del locutor sobre los posibles conocimientos que su virtual interlocutor conoce, así como el manejo de ciertos dominios, hacen efectiva la construcción de sentido: “La presuposición es el acto de convertir una visión o percepción del otro en términos de conocimientos, autoridad y poder, y de afectos” (Ramírez, 2007, p. 177).

En consecuencia, el modelo planteado por Ramírez (2007) busca la construcción de sentido a partir de la interrelación de todos los niveles discursivos propuestos. Razón por la que apunta a descubrir lo que está oculto, esa necesidad de expresión de los individuos manifiesta a través de la literatura y de la escritura, en donde entran en juego diferentes componentes que permiten representar el mundo que el responsable de la producción discursiva vive, interpreta o valora, de allí que les otorga especial importancia a las ámbitos y dominios ya que, si estas son consideradas, la producción del discurso puede ser entendido a profundidad.

Por lo anterior, Ramírez (2007) cuestiona los diferentes modelos de estudio, señalando en ellos las limitantes frente al estudio de la obra literaria. Enfatiza que los

diferentes modelos se fundamentan en un proceso de codificación y decodificación sin preocuparse por la construcción de sentido, tampoco le otorgan importancia a los distintos discursos y voces provenientes de la cultura y que el locutor asume para que los diferentes interlocutores puedan construir sus propios discursos.

En este sentido, es importante considerar que el estudio crítico de la obra literaria desde la óptica axiológica debe ser abordado en consideración de los tres momentos antes descritos, los que se encuentran estrechamente relacionados y que proveen de un panorama más completo de la obra. Por lo tanto, será preciso abordar algunas propuestas significativas frente el estudio de obras literarias desde su componente axiológico, compararlas con la metodología propuesta y de esta manera reconocer las ventajas del modelo propuesto.

Capítulo 4: Construcción del carácter axiológico de los personajes centrales del libro

Cipotes.

En este capítulo se da cuenta del estudio axiológico de la obra literaria Cipotes a través de la propuesta metodológica desarrollada desde el análisis del discurso y presentada en el capítulo tres. Aquí se deja evidencia de los tres niveles de la lectura propuestos para el desarrollo de la comprensión lectora (lectura comprensiva, lectura analítica y lectura crítica). Para ello se elaboró una propuesta de tres ejercicios didácticos acorde con cada nivel de lectura, considerando que dicho estudio es el resultado que se espera alcanzar a través de una adecuada implementación de los procesos desde la didáctica de la lectura.

Para mejor comprensión, presentamos la estructura didáctica que será modelada en cada nivel de lectura y sugerida para desarrollar por los estudiantes u orientada por los docentes:

Gráfico 3
Estructura de ejercicio didáctico.

Ejercicio didáctico N. ____	
Correlativo de acuerdo con la cantidad de ejercicios propuestos por el docente que guía el proceso de lectura.	
Lectura _____	
Nivel de lectura a desarrollar de acuerdo con la metodología propuesta.	
Fragmento	Texto seleccionado para el desarrollo del ejercicio didáctico.
Preguntas orientadoras	Tendrán la función de dirigir el proceso de comprensión de acuerdo con el nivel de lectura a desarrollar.
	Tendrán la función de dirigir el proceso de comprensión de acuerdo con el nivel de lectura a desarrollar.
	Tendrán la función de dirigir el proceso de comprensión de acuerdo con el nivel de lectura a desarrollar.
Pregunta nuclear:	
Interrogante que se intenta responder de acuerdo con el nivel de lectura a desarrollar.	
Actividades complementarias	
Ejercicios de carácter investigativo o de aclaración. Estos serán opcionales de acuerdo con las exigencias de comprensión de cada nivel de lectura.	

Elaboración propia

4.1 Cítopes: Lectura comprensiva - ¿Qué se dice?

En el nivel de *lectura comprensiva* se espera que el interlocutor conozca la estructura proposicional del texto en estudio. Esto corresponde con lo abordado desde el proceso de *textualización* a partir de la óptica discursiva, de este modo, será posible conocer el mensaje que el locutor aborda en el texto. Para ello, será necesario reconocer la cronología en que los acontecimientos se van desarrollando, tal y como estos suceden.

En la *lectura comprensiva*, se apunta a contestar la pregunta **¿Qué se dice?**, por lo tanto, este nivel de lectura se desarrolla como un acercamiento ineludible para alcanzar el estudio crítico de la obra, aunque esta aproximación sea independiente de las intenciones de su producción. “Es la lectura del resumen, de la perífrasis limitada a la superficialidad del contenido del texto” (Ramírez, 2018, p. 41)

Ya en el capítulo anterior, al explicar el proceso de *textualización* desde la literatura como acto comunicativo, se hizo mención expresa de la importancia en el uso del lenguaje en la construcción de sentido, tomando en consideración que su uso no corresponde a una razón plenamente instrumental o mecánica, al contrario, responde a un proceso guiado hacia la obtención de una comprensión e interpretación genuina de la obra literaria.

Considerando lo anterior, “no se trata de una simple articulación de significantes verbales” (Ramírez, 2007, p. 64), es entender que cada palabra juega un papel importante en el estudio de la obra literaria desde la óptica del análisis del discurso; una pieza fundamental para descubrir su verdadero significado. Cada marca lingüística utilizada en el texto representa una posibilidad de interpretación y de acercamiento a la construcción de sentido a través de la obra literaria.

En consideración de lo anterior, se presenta un ejercicio modelado y un ejercicio sugerido para el estudiante, ambos de *lectura comprensiva*. En cada uno de ellos se espera abordar los elementos necesarios para el desarrollo del nivel de lectura que se ha planteado, todo ello, a partir de distintos ejercicios que el estudiante debe desarrollar con la orientación del docente guía.

4.1.1 Modelación del ejercicio didáctico: Lectura comprensiva

A continuación, se presenta un ejercicio modelado de *lectura comprensiva* cuya finalidad es la de ofrecer una guía al docente encargado de dirigir la actividad de lectura. El ejercicio modelado presenta el desarrollo de los ejercicios ya resueltos, para que sirvan como parámetro de lo que se espera que los estudiantes puedan responder en cada ejercicio didáctico.

Ejercicio didáctico N. 1	
Lectura comprensiva	
Fragmento	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Ahora a la panza, Pachán! - ¡Otro sopapo a la trompa, Folofó! - ¡Metele las patas, inútil! - ¡Tan grandote, Pachán, y tan la reata! - ¡Noquealo, Folofó! ¿Qué esperás, majadero? <p>Son gritos acompañados de expresivos gestos de los muchachos lustrabotas que, haciendo rueda, presencian y animan a dos chicos empeñados en brava y dura pelea a puñetazos, puntapiés y mordiscos.</p> <p>Numerosos mozalbetes de la ciudad se agrupan frente a la estatua ecuestre del General Francisco Morazán, en ese atardecer de otoño. Ríen, animan, azuzan, lanzan palabras chabacanas, gritan. Entre ellos se han formado dos bandos: pro-Pachán y pro-Folofó. Hay también adultos. Los transeúntes han detenido el paso para presenciar la riña entre los dos niños descalzos, que, resoplando como toros, se agreden sin piedad, pero dando ya demostraciones de cansancio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Cipotes tan garañones! -exclama un señor vestido de casimir, mientras despliega una sonrisa admirativa. - Pelean con todo: hasta con los dientes -dice otro individuo que tranquilamente fuma un puro demostrando complacencia por el espectáculo. Sólo al verle el rostro podría cualquiera adivinar que ese regordete señor que ha detenido su

Ejercicio didáctico N. 1

Lectura comprensiva

marcha es un aficionado a las peleas de boxeo, las corridas de toros o las riñas de gallos.

- ¡Mordele la oreja, Pachán! -Grita un niño moreno, de ojos inquietos y ropas remendadas.- ¡Arrancale un pedazo!

- ¡No! ¡Si ya Pachán no puede ni estar parado!

- ¡Folofo: una zancadilla! -aconseja uno de sus partidarios.

Ahora los dos ruedan por el pavimento. Folofo siguió el consejo y por ello están rodando entrelazados en una riña que parece de hombres por la rudeza. A veces se oye un ¡ay! o una palabra cortante de alguno de los lidiadores. Nadie interviene. Poyoyo, Fierabrás, Cara-de-hacha y otros muchachos mayores gozan presenciando. No hay tampoco un policía que se aproxime. Muchos son los lustrabotas y canillitas que hacen rueda, aunque van perdiendo el entusiasmo al notar que la pelea llega a su fin por el agotamiento de los rivales.

- ¡Ya está bien tanto relajo! ¡Dejen de pelear, carajitos!

Un hombre joven, en mangas de camisa, se abre paso entre los espectadores y, tomando con fuerza a cada contendor, los separa e incorpora.

- ¡A la policía los voy a llevar por escandalosos! -amenaza el intruso, que es un chofer de taxi con estacionamiento en el parque.

Los lustrabotas no protestan por la intervención y rodean a Pachán y Folofo, los que muestran rasguños y moretes en sus rostros sudorosos. El hombre del puro, único descontento con el chofer, siguiendo su camino, murmura:

- Hay que dejarlos que se atraquen: así se hacen hombres.

- Si fueran hijos suyos no diría lo mismo -le increpa, retador, el chofer de puños macizos; y, alejándose también, en voz alta, dice:- son los grandes los que los echan a pelear. ¡Carajitos!

- ¡No, no-no-no! -refuta, tartamudeando, un chico descalzo que lleva en la diestra una caja de lustrar zapatos y la sucia camisa desabotonada. -Fu-fu-fue Pachán que le qui-qui-quiso pegar al jo-jo-jo-jorobadito.


El chofer se aleja, sin replicar, hacia uno de los automóviles de servicio que permanecen estacionados en el sector norte del parque. Los dos reñidores están arreglándose los vestidos rotos y limpiándose el sudor con las faldas de la camisa. Ha pasado la prueba de hombría y no tienen deseos de continuar peleando. Pachán y Folofo tendrán unos diez años, a lo sumo, pero el primero es de mayor altura y desarrollo que el segundo; sin embargo, éste ha sido el vencedor.

Folofo es de piel canela, pelo liso, negro, desconocedor del peine. Sus pies están empolvados y oscuros y en el dedo gordo del derecho lleva una venda sucia, porque, dos días antes, por querer jugar fútbol con una piedra, se despegó la uña. Delgaducho, inquieto, reidor. Su cara infantil muestra las huellas de las fieras uñas de Pachán. Ya le pasó la cólera, pero no el cansancio, que le agita el pecho. Ahora se muestra alegre con sus amigos. Sabe que ha triunfado. Otro muchacho de su misma edad le entrega la caja de lustrar que le cuidaba. El grupo se disuelve, pero Folofo, viendo a Pachán a la distancia, aún le dice:

- ¡Si volvés a molestar a Miguelito te voy a zampar otra sopapeada! ¿Lo oís, Catreco?

Fuente: (Amaya, 2014, p. 13-15)

Ejercicio didáctico N. 1		
Lectura comprensiva		
Preguntas orientadoras	¿Quiénes son los personajes?	<ul style="list-style-type: none"> ● Folofó y Pachán son los protagonistas de la acción. ● Hay otros niños que los acompañan: Miguelito, Poyoyo, Fierabrás, Cara-de-hacha. ● Transeúntes del parque, taxistas que trabajan cerca, vendedores de periódico.
	¿En qué lugar se desarrolla la acción?	<ul style="list-style-type: none"> ● En el parque de una ciudad. En ese parque hay una estatua ecuestre del General Francisco Morazán.
	¿Cuál es la situación que se presenta?	<ul style="list-style-type: none"> ● Es una pelea protagonizada por Folofó que intenta defender a Miguelito de las agresiones de Pachán, quien se burla de él por ser jorobado.

Ejercicio didáctico N. 1	
Lectura comprensiva	
Pregunta nuclear: ¿Qué se dice?	
<p>En el texto se cuenta la historia de dos niños que se dedican a lustrar zapatos y que están protagonizando una pelea en el parque de una ciudad, ellos se llaman Folofó y Pachán. Cada niño tiene su grupo de apoyo, los cuales les dan consejos para que puedan salir victoriosos en la pelea que es observada por muchos adultos que pasan por el parque y otro que se encuentran en sus puntos de trabajo.</p> <p>Después de un rato peleando, un conductor de taxi se acerca para separarlos. Uno de los adultos que observaba la pelea se molesta y le dice que los deje seguir, sin embargo, el conductor le responde que no diría lo mismo si fueran sus hijos.</p> <p>La pelea termina y los niños se reúnen cada uno con su grupo de apoyo, se arreglan un poco mientras sus compañeros comentan lo sucedido. El conductor de taxi expresa molestia por lo ocurrido a lo que uno de los niños que acompaña, manifiesta que la pelea se originó porque Folofó estaba defendiendo a uno de sus amigos, que es jorobado, de los ataques que le hacía Pachán. Al final, Folofó ve a su contrincante marcharse y le grita que, si vuelve a molestar a su amigo, lo volverá a golpear.</p>	
Actividades complementarias	
Texto en contexto: aprendiendo un poco más sobre lo leído.	
<p>Ambiente</p> <p>¿Sabes dónde se desarrolla la historia?</p>	<p>El acontecimiento planteado se desarrolla en el Parque Central de la ciudad de Tegucigalpa, Honduras.</p> 

Ejercicio didáctico N. 1	
Lectura comprensiva	
<p>Vocabulario</p> <p>¿Qué palabras desconoces del texto? Elabora una lista e investiga su significado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sopapo: golpe dado en la cara con la palma de la mano. 2. La reata: inepto, inútil. 3. Mozalbete: mozo de pocos años. 4. Chabacán: alguien muy bromista o poco serio. 5. Garañón: burro obrero. 6. Zampar: verbo utilizado con la acepción de castigar.
<p>Vocabulario</p> <p>¿Cómo se adjudican los apodos? Identifica los apodos utilizados en el fragmento.</p>	<p>Un apodo es el “nombre” que se le da a una persona y que generalmente corresponde con algún defecto o característica muy marcada de la persona.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Poyoyo 2. Fierabrás 3. Cara-de-hacha 4. Catreco
<p>Vocabulario</p> <p>¿Qué tipo de lenguaje es utilizado por los personajes del texto?</p>	<p>De acuerdo con el vocabulario empleado se puede decir que los personajes utilizan un lenguaje coloquial o vulgar de la lengua, atribuido generalmente a las personas de escasa formación escolar y que se dedican a actividades informales.</p>

4.1.2 Ejercicio didáctico de lectura comprensiva sugerido para el estudiante

A continuación, se presenta un ejercicio de *lectura comprensiva* para que el estudiante pueda resolver de acuerdo con las instrucciones del maestro que guía la lectura. Se espera que el estudiante pueda responder el ejercicio didáctico de acuerdo con las instrucciones y los lineamientos dados desde el ejercicio modelado presentado anteriormente.

Ejercicio didáctico N. 1	
Lectura comprensiva	
Fragmento	<p>Él está comiendo sus tortillas con voracidad. Luego se fija que la mujer de madura edad que está cerca, tiene bajo la mesa un banco y sobre el mismo, una tabla llena de chicharrones. Conoce a la mujer. Es Mónica, vendedora de yuca con chicharrón, que también vive en Casamata. El olor de los chicharrones le hierde el olfato, despertándole más su apetito. Despaciosamente se aproxima a Mónica, masticando con escándalo canino. Ella vende una porción de su mercancía a un hombre medio borracho. En un descuido, Folofó estira la mano y toma un chicharrón de los que están en la tabla; Mónica no se entera, aunque sí el cliente.</p> <p>-Vea, señora, ese cipote le está güeviendo los chicharrones.</p> <p>Folofó se había introducido el chicharrón en la boca, con el pedazo de tortilla. Se pone de pie y estira sus brazos para mostrar que en sus manos nada tiene, de no ser un trozo de tortilla; pero el chicharrón es grande y no le permite hablar. Mónica le mira con ojos fulminantes.</p> <p>-¿Me estás robando, Folofó Cueto?</p> <p>Él sigue mostrando sus manos a los ojos de la señora, mientras hace esfuerzos por tragar lo que tiene en la boca.</p> <p>El cliente insiste, con aguardentoza voz:</p> <p>-¡Yo lo vi! ¡Agarró un chicharrón y lo tiene en la boca!</p> <p>Folofó hubiera querido que sus ojos fuera chilinchates para ponerla una piedra en la mera frente a ese borracho, que se mete en lo que no le importa. Hace un esfuerzo y, casi entero, se traga el chicharrón y la tortilla, sin degustarlos. Se siente ahogar, pero no hay otra alternativa. El bocado, raspando como gruesa lija su garganta, pasa al fin, dejándole un acceso de tos.</p> <p>-¡Mentira! -Niega Folofó, mientras se soba la garganta dolorida-.</p> <p>Ese hombre está bolo y miente, doña Mónica. Usté me conoce bien.</p> <p>Tal vez por oírse llamar doña, con palabra respetuosa o por la simpatía que le guarda al chico, Mónica no insiste.</p> <p>Catica, que ha oído, pregunta a la señora:</p> <p>-¿Le ha hecho alguna travesura Folofó, niña Mónica?</p> <p>-No, Catica, no es nada, cipotadas.</p> <p>El cliente, comiendo un chicharrón con yuca se encoge de hombros y se retira. Al fin y al cabo, aquello tampoco tiene importancia.</p> <p>-Ese Folofó -explica la muchacha- se está volviendo muy desvergonzado.</p> <p>-Así son los cipotes, Catica. Además, mucho hace el pobre lustrando zapatos todo el día en la calle.</p>

Ejercicio didáctico N. 1

Lectura comprensiva

Catica calla, mientras Folofó piensa que bien pudo hurtar no sólo un chicharrón; al fin y al cabo, la señora Mónica no es mala mujer y es una de las pocas amigas de su madre.

-¿Ya te vas Catica? -pregunta Mónica, al ver a la jovencita preparar su canasto ya casi vacío de tortillas.

-Sí, ya no hay quien compre. Además, me quedan muy poquitas. Mejor me voy, mamá sigue muy mal.

-¿Y quién hace las tortillas?

-Pues yo. Mi mamá no puede levantarse por la enfermedad.

-Malo, malo, Catica. Cuando la desgracia se le pega a una, es como si fuera esparadrapo, cuesta arrancarla. Pero hay que tener confianza en la mano de Dios, hija.

-Así es; así dice mi mamá. Bueno, ahora me voy, niña Mónica. Hasta mañana. Que pase buena noche.

-Buena noche, muchacha, saludos a Natalia.

Tomando su caja de lustrar, Folofó sigue a su hermana. Afortunadamente, el autobús se tomaba cerca y contaban con los diez centavos para el pasaje. Otras veces Folofó tenía que irse a pie, desde el centro de la ciudad hasta Casamata, en la ruta de El Picacho. Cuando le ocurría eso, llegaba tarde de la noche a casa y eran seguros los regaños de su madre y de su hermana, quienes atribuían su tardanza a otra clase de motivos, principalmente a la manía de irse a jugar al barrio donde vivía Lalo.

-¡Folofó!

El muchacho se vuelve, es Mónica quien lo llama. A lo mejor quiere que le haga algún mandado. Regresa, Mónica le entrega un puño de chicharrones con yuca suavécita en un pedazo de papel periódico. Se apresura a tomarlos con alegría.

-Muchas gracias, doña Mónica. ¡Me ha dado en el pelo! Aquí, en confianza, le diré que tenía mucha hambre.

-Se te conoce en el ojo, picarón. Andate que ya viene el bus. Y otra vez no me chachés los chicharrones porque en una atragantada como la que te escapaste de dar, te puedes ahogar. Además, así como me ves, vieja, tengo manos duras, ¿eh, Folofó Cueto?

-Es verdá, doña Mónica: le robé un chicharrón, pero era que tenía mucha hambre. -Y, ya para irse, agrega como en secreto-. Cuando quiera que le haga un mandado, dígame con confianza que yo se lo haré sin cobrarle un centavo. Mi mamá dice que a la gente buena se le hacen favores sin ningún interés.

Fuente: (Amaya, 2014, p. 29-31)

Preguntas orientadoras	¿Quiénes son los personajes?	●
	¿En qué lugar se desarrolla la acción?	●

Ejercicio didáctico N. 1	
Lectura comprensiva	
	<p>¿Cuál es la situación que se presenta?</p> <ul style="list-style-type: none"> •
Pregunta nuclear: ¿Qué se dice?	
Actividades complementarias	
<p>Texto en contexto: aprendiendo un poco más sobre lo leído.</p>	
<p>Ambiente</p> <p>Con ayuda de un mapa de la ciudad, ubica los lugares mencionados en el fragmento.</p>	

Ejercicio didáctico N. 1	
Lectura comprensiva	
<p>Vocabulario</p> <p>¿Qué palabras desconoces del texto? Elabora una lista e investiga su significado.</p>	
<p>Vocabulario</p> <p>¿Qué características se pueden identificar en el uso del lenguaje de los personajes?</p>	

4.2 Cipotes: Lectura analítica - ¿Cómo se dice?

En el nivel de *lectura analítica* se exponen las razones específicas por las que el nivel anterior (*lectura comprensiva*) se vuelve una clara necesidad. La construcción de sentido en este nivel de lectura, se lleva a cabo cuando es posible comprender la red de voces que, utilizadas por la voz principal, dan fuerza al mundo referido por el autor o muestran información, dan a conocer situaciones que son aparentemente desconocidas para el interlocutor o, por el contrario, refuerzan las ideas que este posee. Es aquí donde las distintas voces convergen para formular los elementos necesarios que darán pie al interlocutor en el último nivel de lectura, para formular sus juicios y la construcción de sentido a partir de la obra literaria.

La principal tarea del nivel de *lectura comprensiva* es identificar los mecanismos del lenguaje que permiten la subjetividad, por lo tanto, es preciso enfocar el trabajo de este nivel en la interrogante **¿Cómo se dice?** Para lograr este fin, y poder hacer una correcta lectura de

la narración, Ramírez (2007) esboza la importancia de múltiples factores que intervienen en el proceso de *enunciación* abordado en el capítulo anterior, considerándolo como un modelo a través del cual el texto adquiere relevancia a partir del análisis de las estructuras significativas que lo componen, “en la enunciación el texto es dicho y visto, y el mundo referido es evaluado, condicionado y hasta ubicado en la irrealidad” (2007, p. 157).

El objetivo en este nivel de lectura es desentrañar el funcionamiento bajo el que el locutor, organiza, selecciona, suprime, combina, relaciona, visualiza, critica, juzga y articula en su propia voz, así como en las voces de distintos enunciadore, el mundo referido. Por esta razón, lo enunciado adquiere el punto de mayor atención ya que, a partir de todos los elementos descritos en el capítulo tres (*actorización, espacialización, temporalización, modalización, focalización, ámbitos y dominios*), se intenta comprender la perspectiva con la cual se cuentan los acontecimientos, se valoran, se localizan espacial y temporalmente desde un narrador; es entender el modo en que se están contando los hechos.

Por lo tanto, en este nivel de *lectura analítica* es importante establecer cómo el narrador organiza las distintas voces que convergen en la estructuración del discurso para determinar cómo se presentan los hechos. “La lectura analítica es descomposición de la totalidad del texto en las voces que lo constituyen, y su estructuración en narrativas o argumentativas, o descriptivas. Este nivel exige que el texto haya sido comprendido plenamente” (Ramírez, 2018, p. 42).

En consideración de lo anterior, se presenta un ejercicio modelado y un ejercicio sugerido para el estudiante, ambos de *lectura analítica*. En cada uno de ellos se espera abordar los elementos necesarios para el desarrollo del nivel de lectura que se ha planteado, todo ello, a partir de distintos ejercicios que el estudiante debe desarrollar con la orientación del docente guía.

4.2.1 Modelación del ejercicio didáctico: Lectura analítica

A continuación, se presenta un ejercicio modelado de *lectura analítica* cuya finalidad es la de ofrecer una guía al docente encargado de dirigir la actividad de lectura. El ejercicio modelado presenta el desarrollo de los ejercicios ya resueltos, para que sirvan como parámetro de lo que se espera que los estudiantes puedan responder en cada ejercicio didáctico.

Ejercicio didáctico N. 2	
Lectura analítica	
Fragmento	<p>- ¡Ahora a la panza, Pachán!</p> <p>- ¡Otro sopapo a la trompa, Folofó!</p> <p>- ¡Metete las patas, inútil!</p> <p>- ¡Tan grandote, Pachán, y tan la reata!</p> <p>- ¡Noquealo, Folofó! ¿Qué esperarás, majadero?</p> <p>Son gritos acompañados de expresivos gestos de los muchachos lustrabotas que, haciendo rueda, presencian y animan a dos chicos empeñados en brava y dura pelea a puñetazos, puntapiés y mordiscos.</p> <p>Numerosos mozalbetes de la ciudad se agrupan frente a la estatua ecuestre del General Francisco Morazán, en ese atardecer de otoño. Ríen, animan, azuzan, lanzan palabras chabacanas, gritan. Entre ellos se han formado dos bandos: pro-Pachán y pro-Folofó. Hay también adultos. Los transeúntes han detenido el paso para presenciar la riña entre los dos niños descalzos, que, resoplando como toros, se agreden sin piedad, pero dando ya demostraciones de cansancio.</p> <p>- ¡Cipotes tan garañones! -exclama un señor vestido de casimir, mientras despliega una sonrisa admirativa.</p> <p>- Pelean con todo: hasta con los dientes -dice otro individuo que tranquilamente fuma un puro demostrando complacencia por el espectáculo. Sólo al verle el rostro podría cualquiera adivinar que ese regordete señor que ha detenido su marcha es un aficionado a las peleas de boxeo, las corridas de toros o las riñas de gallos.</p> <p>- ¡Mordele la oreja, Pachán! -Grita un niño moreno, de ojos inquietos y ropas remendadas.- ¡Arrancale un pedazo!</p> <p>- ¡No! ¡Si ya Pachán no puede ni estar parado!</p> <p>- ¡Folofó: una zancadilla! -aconseja uno de sus partidarios.</p> <p>Ahora los dos ruedan por el pavimento. Folofó siguió el consejo y por ello están rodando entrelazados en una riña que parece de hombres por la rudeza. A veces se oye un ¡ay! o una palabra cortante de alguno de los lidiadores. Nadie interviene. Poyoyo, Fierabrás, Cara-de-hacha y otros muchachos mayores gozan presenciando. No hay tampoco un policía que se aproxime. Muchos son los lustrabotas y canillitas que hacen rueda, aunque van perdiendo el entusiasmo al notar que la pelea llega a su fin por el agotamiento de los rivales.</p> <p>- ¡Ya está bien tanto relajo! ¡Dejen de pelear, carajitos!</p> <p>Un hombre joven, en mangas de camisa, se abre paso entre los espectadores y, tomando con fuerza a cada contendor, los separa e incorpora.</p>

Ejercicio didáctico N. 2

Lectura analítica

- ¡A la policía los voy a llevar por escandalosos! -amenaza el intruso, que es un chofer de taxi con estacionamiento en el parque.

Los lustrabotas no protestan por la intervención y rodean a Pachán y Folofó, los que muestran rasguños y moretes en sus rostros sudorosos. El hombre del puro, único descontento con el chofer, siguiendo su camino, murmura:

- Hay que dejarlos que se atraquen: así se hacen hombres.

- Si fueran hijos suyos no diría lo mismo -le increpa, retador, el chofer de puños macizos; y, alejándose también, en voz alta, dice:- son los grandes los que los echan a pelear. ¡Carajitos!

- ¡No, no-no-no! -refuta, tartamudeando, un chico descalzo que lleva en la diestra una caja de lustrar zapatos y la sucia camisa desabotonada. -Fu-fu-fue Pachán que le qui-qui-quiso pegar al jo-jo-jo-jorobadito.

El chofer se aleja, sin replicar, hacia uno de los automóviles de servicio que permanecen estacionados en el sector norte del parque. Los dos reñidores están arreglándose los vestidos rotos y limpiándose el sudor con las faldas de la camisa. Ha pasado la prueba de hombría y no tienen deseos de continuar peleando. Pachán y Folofó tendrán unos diez años, a lo sumo, pero el primero es de mayor altura y desarrollo que el segundo; sin embargo, éste ha sido el vencedor.

Folofó es de piel canela, pelo liso, negro, desconocedor del peine. Sus pies están empolvados y oscuros y en el dedo gordo del derecho lleva una venda sucia, porque, dos días antes, por querer jugar fútbol con una piedra, se despegó la uña. Delgaducho, inquieto, reidor. Su cara infantil muestra las huellas de las fieras uñas de Pachán. Ya le pasó la cólera, pero no el cansancio, que le agita el pecho. Ahora se muestra alegre con sus amigos. Sabe que ha triunfado. Otro muchacho de su misma edad le entrega la caja de lustrar que le cuidaba. El grupo se disuelve, pero Folofó, viendo a Pachán a la distancia, aún le dice:

- ¡Si volvés a molestar a Miguelito te voy a zampar otra sopapeada! ¿Lo oís, Catreco?

Fuente: (Amaya, 2014, p. 13-15)

**Preguntas
orientadoras**

¿Quién cuenta la historia?

- Es un narrador omnisciente que conoce y ve todo.

Ejercicio didáctico N. 2		
Lectura analítica		
	¿Cómo ordena los hechos?	<ul style="list-style-type: none"> ● Inicia hablando de la pelea, luego hace referencia del lugar en el que están. Habla de las personas que observan, luego de cómo termina la pelea y finaliza exponiendo la causa de la pelea.
	¿Hay expresiones que califican o valoran los acontecimientos?	<ul style="list-style-type: none"> ● Si, hay diferentes momentos: la forma en que el narrador habla de los niños, cómo los describe. Lo que el taxista que separó a los niños le dice al hombre que le increpa por hacerlo.
	¿Cómo se presentan las voces involucradas en los hechos?	<ul style="list-style-type: none"> ● Se habla de los niños que trabajan en las calles, los transeúntes del parque, los taxistas. El narrador habla un poco de lo que hacen, piensan, de los que la gente desconoce de ellos.
Pregunta nuclear: ¿Cómo se dice?		

Ejercicio didáctico N. 2

Lectura analítica

Se percibe un único narrador que lo sabe todo; capaz de mostrar los pensamientos más profundos de los personajes involucrados en la historia a través de su omnisciencia.

Este narrador prefigura, a través de la enunciación, un lector que conoce sobre los distintos problemas que enfrentan las poblaciones menos favorecidas económicamente.

“Sólo al verle el rostro podría cualquiera adivinar que ese regordete señor que ha detenido su marcha es un aficionado a las peleas de boxeo, las corridas de toros o las riñas de gallos”.

La voz enunciativa cuenta lo que ve, lo que cada personaje atraviesa y los miedos con que lo hacen; mantiene una familiaridad con los entornos que presenta. Su ubicación frente al espacio descrito lo hace mantener cercanía y familiaridad con lo enunciado, como si él mismo lo hubiera vivido.

“Numerosos mozalbetes de la ciudad se agrupan frente a la estatua ecuestre del General Francisco Morazán, en ese atardecer de otoño. Ríen, animan, azuzan, lanzan palabras chabacanas, gritan”.

A través de la forma en que el narrador evoca la voz de diferentes participantes en la enunciación, se puede apreciar el uso coloquial del lenguaje que contiene palabras soeces y muchos términos empleados en la jerga popular de los grupos representados.

“- ¡Otro sopapo a la trompa, Folofo!

- ¡Metete las patas, inútil!

- ¡Tan grandote, Pachán, y tan la reata!”

A medida que este narrador muestra las distintas situaciones que atraviesan los personajes, deja entrever su perspectiva modalizante o valorativa frente a lo narrado,

Ejercicio didáctico N. 2

Lectura analítica

se solidariza y se conmueve con las situaciones que experimentan los personajes de la historia, haciendo una selección de calificativos utilizados para referirse a ellos.

“Delgaducho, inquieto, reidor. Su cara infantil muestra las huellas de las fieras uñas de Pachán”.

En la pelea que sostiene Folofó con uno de los personajes que ofende a uno de sus amigos, el enunciador busca la oportunidad de valorar su actitud frente al problema, tratando de ir más allá de lo que puede ser solo una riña y lo eleva al plano de la madurez experiencial del niño.

“Folofó siguió el consejo y por ello están rodando entrelazados en una riña que parece de hombres por la rudeza”.

La riña es presentada en un inicio, como un espectáculo callejero en el cual todos pueden disfrutar, comparándolo con eventos masivos en donde la batalla hasta la muerte es lo que el público espera, enfatizando en que ninguno de los presentes intervino para separar a los contendientes.

“Nadie interviene. Poyoyo, Fierabrás, Cara-de-hacha y otros muchachos mayores gozan presenciando”.

La pelea es calificada como un acto de hombría, un rito necesario en la vida de todo niño antes de convertirse en adulto. Sin embargo, la pelea es solo el escenario para que la voz enunciativa pueda mostrar el motivo de la pelea: defender a un amigo de las agresiones de un semejante.

“Ha pasado la prueba de hombría y no tienen deseos de continuar peleando”.

4.2.2 Ejercicio didáctico de lectura analítica sugerido para el estudiante

A continuación, se presenta un ejercicio de *lectura analítica* para que el estudiante pueda resolver de acuerdo con las instrucciones del maestro que guía la lectura. Se espera que el estudiante pueda responder el ejercicio didáctico de acuerdo con las instrucciones y los lineamientos dados desde el ejercicio modelado presentado anteriormente.

Ejercicio didáctico N. 2	
Lectura analítica	
Fragmento	<p>Él está comiendo sus tortillas con voracidad. Luego se fija que la mujer de madura edad que está cerca, tiene bajo la mesa un banco y sobre el mismo, una tabla llena de chicharrones. Conoce a la mujer. Es Mónica, vendedora de yuca con chicharrón, que también vive en Casamata. El olor de los chicharrones le hierde el olfato, despertándole más su apetito. Despaciosamente se aproxima a Mónica, masticando con escándalo canino. Ella vende una porción de su mercancía a un hombre medio borracho. En un descuido, Folofó estira la mano y toma un chicharrón de los que están en la tabla; Mónica no se entera, aunque sí el cliente.</p> <p>-Vea, señora, ese cipote le está güeviendo los chicharrones.</p> <p>Folofó se había introducido el chicharrón en la boca, con el pedazo de tortilla. Se pone de pie y estira sus brazos para mostrar que en sus manos nada tiene, de no ser un trozo de tortilla; pero el chicharrón es grande y no le permite hablar. Mónica le mira con ojos fulminantes.</p> <p>-¿Me estás robando, Folofó Cueto?</p> <p>Él sigue mostrando sus manos a los ojos de la señora, mientras hace esfuerzos por tragar lo que tiene en la boca.</p> <p>El cliente insiste, con aguardentoza voz:</p> <p>-¡Yo lo vi! ¡Agarró un chicharrón y lo tiene en la boca!</p> <p>Folofó hubiera querido que sus ojos fuera chilinchates para ponerla una piedra en la mera frente a ese borracho, que se mete en lo que no le importa. Hace un esfuerzo y, casi entero, se traga el chicharrón y la tortilla, sin degustarlos. Se siente ahogar, pero no hay otra alternativa. El bocado, raspando como gruesa lija su garganta, pasa al fin, dejándole un acceso de tos.</p> <p>-¡Mentira! -Niega Folofó, mientras se soba la garganta dolorida-.</p> <p>Ese hombre está bolo y miente, doña Mónica. Usté me conoce bien.</p> <p>Tal vez por oírse llamar doña, con palabra respetuosa o por la simpatía que le guarda al chico, Mónica no insiste.</p> <p>Catica, que ha oído, pregunta a la señora:</p> <p>-¿Le ha hecho alguna travesura Folofó, niña Mónica?</p> <p>-No, Catica, no es nada, cipotadas.</p> <p>El cliente, comiendo un chicharrón con yuca se encoge de hombros y se retira. Al fin y al cabo, aquello tampoco tiene importancia.</p> <p>-Ese Folofó -explica la muchacha- se está volviendo muy desvergonzado.</p> <p>-Así son los cipotes, Catica. Además, mucho hace el pobre lustrando zapatos todo el día en la calle.</p>

Ejercicio didáctico N. 2

Lectura analítica

Catica calla, mientras Folofó piensa que bien pudo hurtar no sólo un chicharrón; al fin y al cabo, la señora Mónica no es mala mujer y es una de las pocas amigas de su madre.

-¿Ya te vas Catica? -pregunta Mónica, al ver a la jovencita preparar su canasto ya casi vacío de tortillas.

-Sí, ya no hay quien compre. Además, me quedan muy poquitas. Mejor me voy, mamá sigue muy mal.

-¿Y quién hace las tortillas?

-Pues yo. Mi mamá no puede levantarse por la enfermedad.

-Malo, malo, Catica. Cuando la desgracia se le pega a una, es como si fuera esparadrapo, cuesta arrancarla. Pero hay que tener confianza en la mano de Dios, hija.

-Así es; así dice mi mamá. Bueno, ahora me voy, niña Mónica. Hasta mañana. Que pase buena noche.

-Buena noche, muchacha, saludos a Natalia.

Tomando su caja de lustrar, Folofó sigue a su hermana. Afortunadamente, el autobús se tomaba cerca y contaban con los diez centavos para el pasaje. Otras veces Folofó tenía que irse a pie, desde el centro de la ciudad hasta Casamata, en la ruta de El Picacho. Cuando le ocurría eso, llegaba tarde de la noche a casa y eran seguros los regaños de su madre y de su hermana, quienes atribuían su tardanza a otra clase de motivos, principalmente a la manía de irse a jugar al barrio donde vivía Lalo.

-¡Folofó!

El muchacho se vuelve, es Mónica quien lo llama. A lo mejor quiere que le haga algún mandado. Regresa, Mónica le entrega un puño de chicharrones con yuca suavcita en un pedazo de papel periódico. Se apresura a tomarlos con alegría.

-Muchas gracias, doña Mónica. ¡Me ha dado en el pelo! Aquí, en confianza, le diré que tenía mucha hambre.

-Se te conoce en el ojo, picarón. Andate que ya viene el bus. Y otra vez no me chachés los chicharrones porque en una atragantada como la que te escapaste de dar, te puedes ahogar. Además, así como me ves, vieja, tengo manos duras, ¿eh, Folofó Cueto?

-Es verdá, doña Mónica: le robé un chicharrón, pero era que tenía mucha hambre. -Y, ya para irse, agrega como en secreto-. Cuando quiera que le haga un mandado, dígame con confianza que yo se lo haré sin cobrarle un centavo. Mi mamá dice que a la gente buena se le hacen favores sin ningún interés.

Fuente: (Amaya, 2014, p. 29-31)

Preguntas orientadoras	¿Quién cuenta la historia?	●
	¿Cómo ordena los hechos?	●

Ejercicio didáctico N. 2		
Lectura analítica		
	¿Hay expresiones que califican o valoran los acontecimientos?	•
	¿Cómo se presentan las voces involucradas en los hechos?	•
Pregunta nuclear: ¿Cómo se dice?		

4.3 Cipotes: Lectura crítica - ¿Por qué se dice?

Una vez identificados los elementos necesarios en la *lectura comprensiva y analítica*, se propone el último nivel: la *lectura hermenéutica o crítica*. En este nivel de lectura se espera que el texto sea comprendido en todos sus componentes ya que, a partir de lo enunciado y cómo se presentó esa enunciación, el interlocutor será capaz de emitir una crítica o juicio de valor frente al texto.

En este nivel de lectura se apunta a responder la interrogante **¿Por qué se dice?**, ya que el interlocutor contará con las herramientas necesarias para defender una postura frente

a lo expuesto por el autor en la obra. Como se planteó en la *discursivización* en el capítulo anterior, las categorías de *ámbitos* y *dominios* juegan un papel muy importante en el desarrollo de este nivel de la lectura.

La interacción entre la voz del interlocutor y del locutor genera un espacio de crítica que permite razonar desde su entorno, conocimiento y experiencias, logrando de esta forma llegar a un debate responsable desde lo expresado para generar una posición crítica. “Debe descubrirse el propósito y las intenciones explícitas y ocultas que indujo al autor a producir el texto, pero también, descubrir para qué interlocutor y qué presupuestos de poder, de saber, y de afectos está asumiendo” (Ramírez, 2018, p. 42).

En la *lectura hermenéutica o crítica* el interlocutor de la obra literaria relaciona todas las conexiones posibles para determinar que no existe una verdad única, que los mundos referidos por el enunciador en la obra pueden convertirse en mundos posibles, realizables a través de la acción narrativa y el uso de los marcadores discursivos.

Es una lectura en la que se tiene la capacidad para interpolar la ficción de la realidad y, sobre todo, para valorar la destreza y capacidad creativa de las formas del lenguaje para construir mundos ficcionales, que a la vez que representan, cruzan alternativas interpretativas de la realidad mostrada. (Ramírez, 2014, p. 122)

En consideración de lo anterior, se presenta un ejercicio modelado y un ejercicio sugerido para el estudiante, ambos de *lectura crítica*. En cada uno de ellos se espera abordar los elementos necesarios para el desarrollo del nivel de lectura que se ha planteado, todo ello, a partir de distintos ejercicios que el estudiante debe desarrollar con la orientación del docente guía.

4.3.1 Modelación del ejercicio didáctico: Lectura crítica

A continuación, se presenta un ejercicio modelado de *lectura crítica* cuya finalidad es la de ofrecer una guía al docente encargado de dirigir la actividad de lectura. El ejercicio modelado presenta el desarrollo de los ejercicios ya resueltos, para que sirvan como parámetro de lo que se espera que los estudiantes puedan responder en cada ejercicio didáctico.

Ejercicio didáctico N. 3	
Lectura crítica	
Fragmento	<p>- ¡Ahora a la panza, Pachán!</p> <p>- ¡Otro sopapo a la trompa, Folofó!</p> <p>- ¡Metete las patas, inútil!</p> <p>- ¡Tan grandote, Pachán, y tan la reata!</p> <p>- ¡Noquealo, Folofó! ¿Qué esperás, majadero?</p> <p>Son gritos acompañados de expresivos gestos de los muchachos lustrabotas que, haciendo rueda, presencian y animan a dos chicos empeñados en brava y dura pelea a puñetazos, puntapiés y mordiscos.</p> <p>Numerosos mozalbetes de la ciudad se agrupan frente a la estatua ecuestre del General Francisco Morazán, en ese atardecer de otoño. Ríen, animan, azuzan, lanzan palabras chabacanas, gritan. Entre ellos se han formado dos bandos: pro-Pachán y pro-Folofó. Hay también adultos. Los transeúntes han detenido el paso para presenciar la riña entre los dos niños descalzos, que, resoplando como toros, se agreden sin piedad, pero dando ya demostraciones de cansancio.</p> <p>- ¡Cipotes tan garañones! -exclama un señor vestido de casimir, mientras despliega una sonrisa admirativa.</p> <p>- Pelean con todo: hasta con los dientes -dice otro individuo que tranquilamente fuma un puro demostrando complacencia por el espectáculo. Sólo al verle el rostro podría cualquiera adivinar que ese regordete señor que ha detenido su marcha es un aficionado a las peleas de boxeo, las corridas de toros o las riñas de gallos.</p> <p>- ¡Mordele la oreja, Pachán! -Grita un niño moreno, de ojos inquietos y ropas remendadas.- ¡Arrancale un pedazo!</p> <p>- ¡No! ¡Si ya Pachán no puede ni estar parado!</p> <p>- ¡Folofó: una zancadilla! -aconseja uno de sus partidarios.</p> <p>Ahora los dos ruedan por el pavimento. Folofó siguió el consejo y por ello están rodando entrelazados en una riña que parece de hombres por la rudeza. A veces se oye un ¡ay! o una palabra cortante de alguno de los lidiadores. Nadie interviene. Poyoyo, Fierabrás, Cara-de-hacha y otros muchachos mayores gozan presenciando. No hay tampoco un policía que se aproxime. Muchos son los lustrabotas y canillitas que hacen rueda, aunque van perdiendo el entusiasmo al notar que la pelea llega a su fin por el agotamiento de los rivales.</p> <p>- ¡Ya está bien tanto relajo! ¡Dejen de pelear, carajitos!</p> <p>Un hombre joven, en mangas de camisa, se abre paso entre los espectadores y, tomando con fuerza a cada contendor, los separa e incorpora.</p> <p>- ¡A la policía los voy a llevar por escandalosos! -amenaza el intruso, que es un chofer de taxi con estacionamiento en el parque.</p>

Ejercicio didáctico N. 3

Lectura crítica

Los lustrabotas no protestan por la intervención y rodean a Pachán y Folofó, los que muestran rasguños y moretes en sus rostros sudorosos. El hombre del puro, único descontento con el chofer, siguiendo su camino, murmura:

- Hay que dejarlos que se atraquen: así se hacen hombres.

- Si fueran hijos suyos no diría lo mismo -le increpa, retador, el chofer de puños macizos; y, alejándose también, en voz alta, dice:- son los grandes los que los echan a pelear. ¡Carajitos!

- ¡No, no-no-no! -refuta, tartamudeando, un chico descalzo que lleva en la diestra una caja de lustrar zapatos y la sucia camisa desabotonada. -Fu-fu-fue Pachán que le qui-qui-quiso pegar al jo-jo-jo-jorobadito.

El chofer se aleja, sin replicar, hacia uno de los automóviles de servicio que permanecen estacionados en el sector norte del parque. Los dos reñidores están arreglándose los vestidos rotos y limpiándose el sudor con las faldas de la camisa. Ha pasado la prueba de hombría y no tienen deseos de continuar peleando. Pachán y Folofó tendrán unos diez años, a lo sumo, pero el primero es de mayor altura y desarrollo que el segundo; sin embargo, éste ha sido el vencedor.

Folofó es de piel canela, pelo liso, negro, desconocedor del peine. Sus pies están empolvados y oscuros y en el dedo gordo del derecho lleva una venda sucia, porque, dos días antes, por querer jugar fútbol con una piedra, se despegó la uña. Delgaducho, inquieto, reidor. Su cara infantil muestra las huellas de las fieras uñas de Pachán. Ya le pasó la cólera, pero no el cansancio, que le agita el pecho. Ahora se muestra alegre con sus amigos. Sabe que ha triunfado. Otro muchacho de su misma edad le entrega la caja de lustrar que le cuidaba. El grupo se disuelve, pero Folofó, viendo a Pachán a la distancia, aún le dice:

- ¡Si volvés a molestar a Miguelito te voy a zampar otra sopapeada! ¿Lo oís, Catreco?

Fuente: (Amaya, 2014, p. 13-15)

Preguntas orientadoras	¿Cuál es su opinión frente a lo narrado?	<ul style="list-style-type: none">• Que el autor intenta decirnos que las apariencias engañan y que no todo es como parece.
	¿Su opinión coincide con lo enunciado?	<ul style="list-style-type: none">• Dirían que antes de leer el texto sí, pero me doy cuenta de que vivimos con una imagen prejuiciada sobre ciertas personas.

Ejercicio didáctico N. 3	
Lectura crítica	
	<p style="text-align: center;">¿Cuál cree usted sea el interés por mostrar estos hechos en la enunciación?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ● Cambiar nuestra forma de pensar a través de unos personajes que son capaces de mostrar un mejor sistema de valores que los que “se supone” deben tenerlo por su posición social y educación.
Pregunta nuclear: ¿Por qué se dice?	
<p>Tomando en consideración que lo modalizado por la voz enunciativa puede pasar del plano ficcional a la realidad, es que encontramos los puntos de estudio para determinar el buen proceder de nuestros personajes y así, poder valorar su sistema axiológico. La imagen prejuiciada sobre la población menos favorecida económicamente toma otro camino muy distinto al que se cree común para este tipo de personas, y a través de la modalización del autor esta visión cambia radicalmente.</p> <p>Las características que el autor otorga a estos personajes, así como su procedencia, los hace propensos a ser encasillados en ese grupo de personas que no tienen una oportunidad en su vida, lo único que pueden hacer es delinquir. Sin embargo, lejano a lo que muchos podrían pensar respecto a dos niños que no tienen orientación de nadie, que viven en la calle y conviven con criminales y personas de dudosa reputación, algunos logran contra todo pronóstico salir adelante y demostrar que no son el típico caso.</p> <p>Otra característica de esta población es la vida de carencia, situación que los hace especialmente vulnerables y corruptibles para cualquier tipo de acciones ilegales, bajo</p>	

Ejercicio didáctico N. 3	
Lectura crítica	
<p>el justificante que su situación de calamidad los obliga a actuar de tal o cual forma. Sin embargo, a través de los personajes de la obra el autor refleja que esto no es necesariamente cierto.</p> <p>¿Por qué tanta importancia sobre las buenas o malas decisiones que toma una persona?</p> <p>Con lo enunciado en la obra el autor no pretende generar en el lector lástima por Folofó, al contrario, busca generar conciencia sobre su verdadero valor, las luchas personales y sociales que cada uno de los niños que como él deben enfrentar para salir adelante. Que a pesar de todo lo malo que se cree de ellos, existen personas que luchan por darse a conocer y demostrar que no todos deben seguir el camino corruptible. Sin lugar a duda, el autor busca a través de la obra sensibilizar a la población sobre un problema muy grande, la falta de valores.</p>	

4.3.2 Ejercicio didáctico de lectura crítica sugerido para el estudiante.

A continuación, se presenta un ejercicio de *lectura comprensiva* para que el estudiante pueda resolver de acuerdo con las instrucciones del maestro que guía la lectura. Se espera que el estudiante pueda responder el ejercicio didáctico de acuerdo con las instrucciones y los lineamientos dados desde el ejercicio modelado presentado anteriormente.

Ejercicio didáctico N. 3	
Lectura crítica	
Fragmento	<p>Él está comiendo sus tortillas con voracidad. Luego se fija que la mujer de madura edad que está cerca, tiene bajo la mesa un banco y sobre el mismo, una tabla llena de chicharrones. Conoce a la mujer. Es Mónica, vendedora de yuca con chicharrón, que también vive en Casamata. El olor de los chicharrones le</p>

Ejercicio didáctico N. 3

Lectura crítica

hiere el olfato, despertándole más su apetito. Despaciosamente se aproxima a Mónica, masticando con escándalo canino. Ella vende una porción de su mercancía a un hombre medio borracho. En un descuido, Folofó estira la mano y toma un chicharrón de los que están en la tabla; Mónica no se entera, aunque sí el cliente.

-Vea, señora, ese cipote le está güeviendo los chicharrones.

Folofó se había introducido el chicharrón en la boca, con el pedazo de tortilla. Se pone de pie y estira sus brazos para mostrar que en sus manos nada tiene, de no ser un trozo de tortilla; pero el chicharrón es grande y no le permite hablar. Mónica le mira con ojos fulminantes.

-¿Me estás robando, Folofó Cueto?

Él sigue mostrando sus manos a los ojos de la señora, mientras hace esfuerzos por tragar lo que tiene en la boca.

El cliente insiste, con aguardentoza voz:

-¡Yo lo vi! ¡Agarró un chicharrón y lo tiene en la boca!

Folofó hubiera querido que sus ojos fuera chilinchates para ponerla una piedra en la mera frente a ese borracho, que se mete en lo que no le importa. Hace un esfuerzo y, casi entero, se traga el chicharrón y la tortilla, sin degustarlos. Se siente ahogar, pero no hay otra alternativa. El bocado, raspando como gruesa lija su garganta, pasa al fin, dejándole un acceso de tos.

-¡Mentira! -Niega Folofó, mientras se soba la garganta dolorida-

Ese hombre está bolo y miente, doña Mónica. Usté me conoce bien.

Tal vez por oírse llamar doña, con palabra respetuosa o por la simpatía que le guarda al chico, Mónica no insiste.

Catica, que ha oído, pregunta a la señora:

-¿Le ha hecho alguna travesura Folofó, niña Mónica?

-No, Catica, no es nada, cipotadas.

El cliente, comiendo un chicharrón con yuca se encoge de hombros y se retira. Al fin y al cabo, aquello tampoco tiene importancia.

-Ese Folofó -explica la muchacha- se está volviendo muy desvergonzado.

-Así son los cipotes, Catica. Además, mucho hace el pobre lustrando zapatos todo el día en la calle.

Catica calla, mientras Folofó piensa que bien pudo hurtar no sólo un chicharrón; al fin y al cabo, la señora Mónica no es mala mujer y es una de las pocas amigas de su madre.

-¿Ya te vas Catica? -pregunta Mónica, al ver a la jovencita preparar su canasto ya casi vacío de tortillas.

-Sí, ya no hay quien compre. Además, me quedan muy poquitas. Mejor me voy, mamá sigue muy mal.

-¿Y quién hace las tortillas?

-Pues yo. Mi mamá no puede levantarse por la enfermedad.

-Malo, malo, Catica. Cuando la desgracia se le pega a una, es como si fuera esparadrapo, cuesta arrancarla. Pero hay que tener confianza en la mano de Dios, hija.

-Así es; así dice mi mamá. Bueno, ahora me voy, niña Mónica. Hasta mañana. Que pase buena noche.

-Buena noche, muchacha, saludos a Natalia.

Tomando su caja de lustrar, Folofó sigue a su hermana. Afortunadamente, el autobús se tomaba cerca y contaban con los diez centavos para el pasaje. Otras

Ejercicio didáctico N. 3		
Lectura crítica		
	<p>veces Folofó tenía que irse a pie, desde el centro de la ciudad hasta Casamata, en la ruta de El Picacho. Cuando le ocurría eso, llegaba tarde de la noche a casa y eran seguros los regaños de su madre y de su hermana, quienes atribuían su tardanza a otra clase de motivos, principalmente a la manía de irse a jugar al barrio donde vivía Lalo.</p> <p>-¡Folofó!</p> <p>El muchacho se vuelve, es Mónica quien lo llama. A lo mejor quiere que le haga algún mandado. Regresa, Mónica le entrega un puño de chicharrones con yuca suavcita en un pedazo de papel periódico. Se apresura a tomarlos con alegría.</p> <p>-Muchas gracias, doña Mónica. ¡Me ha dado en el pelo! Aquí, en confianza, le diré que tenía mucha hambre.</p> <p>-Se te conoce en el ojo, picarón. Andate que ya viene el bus. Y otra vez no me chachés los chicharrones porque en una atragantada como la que te escapaste de dar, te puedes ahogar. Además, así como me ves, vieja, tengo manos duras, ¿eh, Folofó Cueto?</p> <p>-Es verdá, doña Mónica: le robé un chicharrón, pero era que tenía mucha hambre. -Y, ya para irse, agrega como en secreto-. Cuando quiera que le haga un mandado, dígame con confianza que yo se lo haré sin cobrarle un centavo. Mi mamá dice que a la gente buena se le hacen favores sin ningún interés.</p> <p>Fuente: (Amaya, 2014, p. 29-31)</p>	
Preguntas orientadoras	¿Cuál es su opinión frente a lo narrado?	•
	¿Su opinión coincide con lo enunciado?	•
	¿Cuál cree usted sea el interés por mostrar estos hechos en la enunciación?	•
Pregunta nuclear: ¿Por qué se dice?		

De esta forma, el ejercicio didáctico invita a la construcción del carácter axiológico del personaje Folofó a través de las diferentes actividades propuestas y organizadas a partir de los tres niveles de lectura. En la *lectura comprensiva - ¿Qué se dice?* se identifican las características del texto, reconocer el lenguaje empleado y los elementos necesarios para conocer los hechos que se están presentando. En la *lectura analítica - ¿Cómo se dice?* es de importancia entender cómo la voz enunciativa organiza los elementos detectados en la primera lectura y los articula en distintas voces a través de las cuales emite juicios valorativos y referencias de un mundo posible. En la *lectura crítica - ¿Por qué se dice?* se mezclan ambas lecturas para identificar las razones que motivaron el desarrollo del tema axiológico en la obra literaria, emitiendo una opinión crítica y asumiendo una postura frente a lo enunciado.

4.4 Ejercicio didáctico integrado

A continuación, se presenta una integración del producto obtenido en los tres niveles de lectura del ejercicio modelado que corresponde a la pregunta nuclear planteada en cada ejercicio.

Ejercicio didáctico de comprensión de lectura		
Lectura comprensiva ----- ¿Qué se dice?	Lectura analítica ----- ¿Cómo se dice?	Lectura crítica ----- ¿Por qué se dice?
<p>En el texto se cuenta la historia de dos niños que se dedican a lustrar zapatos y que están protagonizando una pelea en el parque de una ciudad, ellos se llaman Folofó y Pachán. Cada niño tiene su grupo de apoyo, los cuales les dan consejos para que puedan salir victoriosos en la pelea que es observada por muchos adultos que pasan por el parque y otro que se encuentran en sus puntos de trabajo. Después de un rato peleando, un conductor de taxi se acerca para separarlos. Uno de los adultos que observaba la pelea se molesta y le dice que los deje seguir, sin embargo, el conductor le responde que no diría los mismo si fueran sus hijos. La pelea termina y los niños se reúnen cada uno con su grupo de apoyo, se</p>	<p>Se percibe un único narrador que lo sabe todo; capaz de mostrar los pensamientos más profundos de los personajes involucrados en la historia a través de su omnisciencia. Este narrador prefigura, a través de la enunciación, un lector que conoce sobre los distintos problemas que enfrentan las poblaciones menos favorecidas económicamente. Su ubicación frente al espacio descrito lo hace mantener cercanía y familiaridad con lo enunciado, como si él mismo lo hubiera vivido. A través de la focalización, se aprecia el uso coloquial del lenguaje que contiene palabras soeces y muchos términos empleados en la jerga popular de los grupos representados. La perspectiva modalizante o valorativa frente a lo narrado, es evidente cuando se</p>	<p>Tomando en consideración que lo modalizado por la voz enunciativa puede pasar del plano ficcional a la realidad, es que encontramos los puntos de estudio para determinar el buen proceder de nuestros personajes y así, poder valorar su buen comportamiento. La imagen prejuiciada sobre la población menos favorecida económicamente toma otro camino muy distinto al que se cree común para este tipo de personas, y a través de la modalización del autor esta visión cambia radicalmente. Las características que el autor provee a estos personajes, así como la procedencia de estos, los hace propensos a ser encasillados en ese grupo de personas que no tienen una oportunidad en su vida, lo único que pueden hacer es delinquir. Sin embargo, lejano a lo que muchos podrían pensar respecto a dos niños que no tienen orientación de nadie, que viven en la calle y conviven con criminales y</p>

Ejercicio didáctico de comprensión de lectura		
Lectura comprensiva ----- ¿Qué se dice?	Lectura analítica ----- ¿Cómo se dice?	Lectura crítica ----- ¿Por qué se dice?
<p>arreglan un poco mientras sus compañeros comentan lo sucedido. El conductor de taxi expresa molestia por lo ocurrido a lo que uno de los niños que acompaña, manifiesta que la pelea se originó porque Folofó estaba defendiendo a uno de sus amigos, que es jorobado, de los ataques que le hacía Pachán. Al final, Folofó ve a su contrincante marcharse y le grita que, si vuelve a molestar a su amigo, lo volverá a golpear.</p>	<p>solidariza y se conmueve con las situaciones que experimentan los personajes de la historia, haciendo una selección de calificativos utilizados para referirse a ellos.</p> <p>En la pelea que sostiene Folofó con uno de los personajes que ofende a uno de sus amigos, el enunciador busca la oportunidad de valorar su actitud frente al problema, tratando de ir más allá de lo que puede ser solo una riña y lo eleva al plano de la madurez experiencial del niño.</p> <p>La riña es presentada en un inicio, como un espectáculo callejero en el cual todos pueden disfrutar, comparándolo con eventos masivos en donde la batalla hasta la muerte es lo que el público espera, enfatizando en que ninguno de los presentes intervino para separar a los contendientes.</p> <p>La pelea es calificada como un acto de hombría, un rito necesario en la vida de todo niño antes de convertirse en adulto. Sin embargo, la pelea es solo el escenario para que la voz enunciativa pueda mostrar el motivo de la pelea: defender a un amigo de las agresiones de un semejante.</p>	<p>personas de dudosa reputación, ellos logran contra todo pronóstico salir adelante y demostrar que no son el típico caso.</p> <p>Otra característica de esta población es la vida de carencia, situación que los hace especialmente vulnerables y corruptibles para cualquier tipo de acciones ilegales, bajo el justificante que su situación de calamidad los obliga a actuar de tal o cual forma. Sin embargo, a través de los personajes de la obra el autor refleja que esto no es necesariamente cierto.</p> <p>¿Por qué tanta importancia sobre las buenas o malas decisiones que toma una persona? Con lo enunciado en la obra el autor no pretende generar en el lector lástima por Folofó, al contrario, busca generar conciencia sobre su verdadero valor, las luchas personales y sociales que cada uno de ellos debe enfrentar para salir adelante. Que a pesar de todo lo malo que se cree de ellos, existen personas que luchan por darse a conocer y demostrar que no todos deben seguir el camino corruptible. Sin lugar a duda, el autor busca a través de la obra sensibilizar a la población sobre un problema muy grande, la falta de valores.</p>

Conclusiones y Recomendaciones

Sin lugar a duda, las habilidades de comprensión lectora son un eje transversal en el desarrollo educativo. Es importante reconocer que los procesos de apropiación de sentido y la búsqueda de significados son procesos que se desarrollan en la escuela y más allá de ella, como dos escenarios que, a través de los distintos saberes sociales y culturales, no se contraponen ni se rechazan, al contrario, la interacción entre ambos espacios promueve el enriquecimiento de los saberes entre uno y otro. Por lo tanto, la importancia de brindarle al estudiante las herramientas necesarias para que pueda formar parte en este proceso de interacción, debe ser la prioridad en los espacios educativos.

Si bien, los lineamientos educativos oficiales ofrecen directrices generales para los procesos de comprensión de la lectura, estos no deben limitar el desarrollo de las habilidades en los estudiantes. La importancia de reconocer que carecemos de componentes sólidos en estos documentos, debe ser la alarma que encienda el actuar de los involucrados en los procesos de enseñanza. Es imperativo reinventar las prácticas educativas en virtud de promover en los estudiantes la capacidad de interactuar con los diferentes escenarios comunicativos a los que deben enfrentarse durante el resto de sus vidas.

Esto indica la clara necesidad de replantear los lineamientos oficiales y transformarlos en oportunidades, en donde se puedan proponer nuevas alternativas de trabajo. No se trata de esperar a que una nueva reforma educativa cambie los documentos establecidos, se trata de retomar el poder desde la libertad de cátedra para proponer soluciones que permitan estar en consonancia con las nuevas dinámicas educativas, las nuevas formas en que los estudiantes aprenden y comprenden el mundo que los rodea.

En consecuencia, la reestructuración de un nuevo sistema de pensamiento docente en el sistema educativo hondureño es una necesidad imperativa, puesto que el conformismo que

rodean las prácticas de enseñanza en la comprensión de la lectura aún se encuentran lejos de cumplir un propósito claro. Comparar ambos sistemas educativos (hondureño y colombiano), establece la oportunidad de mejorar lo planteado en los lineamientos oficiales y sugerir nuevas prácticas, considerando los aciertos y desaciertos de ambos sistemas.

Considerando lo anterior, y con el objetivo de proponer alternativas viables para mejorar el desarrollo de habilidades en la comprensión de la lectura, el modelo desarrollado por Luis Alfonso Ramírez (2007) representa una alternativa sólida en el manejo de la comprensión de la lectura, ya que toma en consideración la oportunidad de ver el texto literario como un acto comunicativo, razón que lleva a los involucrados a tomar una posición más activa respecto al texto. No se trata de un vaciado de conocimientos que serán evaluados con una prueba al final de la lectura para determinar cuánto recuerda de lo leído, se trata de conocer la postura que se toma frente a lo que se lee, ¿cuáles son los aciertos o desaciertos? ¿por qué se cree que el autor del enunciado quería decirnos eso? Las interrogantes pueden ser muchas y es en ese momento en donde el desarrollo de las habilidades de comprensión estarán en su punto máximo.

Por lo anterior, utilizar el modelo de análisis del discurso y su enfoque desde la óptica axiológica, no supone una total falta de sentido, al contrario, representa la oportunidad perfecta que brinda la literatura, como un acto discursivo, de ofrecer todos los elementos necesarios para juzgar la conducta humana, reconociendo la importancia de tomar buenas decisiones o cómo nos afecta tomar una mala decisión; evaluar lo que parece correcto de lo que no lo es, es parte de la interacción creada en los procesos de comprensión, es lo que se espera que la sociedad pueda ser capaz de hacer, de poner todo en duda, de cuestionar y no dar por hecho o como verdades absolutas todo lo que hoy en día se pregona.

En consonancia con lo anterior, este trabajo de grado propone el diseño de un ejercicio didáctico para la comprensión de la lectura en tres niveles (*lectura comprensiva, lectura*

analítica y lectura crítica), con una visión totalizadora frente al problema a tratar (el componente axiológico), en donde las actividades que se presentan forman parte de una nueva alternativa de estudio de la obra literaria.

Sin embargo, es evidente que nuevas discusiones y planteamientos pueden surgir en el abordaje de esta propuesta en los distintos escenarios educativos, razón que debe motivar espacios de opinión, debate y de reinención en caso de ser necesario, a través de futuras propuestas de investigación sobre el tema aquí planteado. De ahí que surge la necesidad de fomentar espacios de investigación en el área de la Didáctica de la Literatura como el que ofrece la Maestría en Estudios Literarios, una razón por la que esta no debería desaparecer de la propuesta académica de la institución ya que, poco a poco, los espacios para el pensamiento y desarrollo de nuevos modelos de comprensión y estudios desde la literatura se restringen cada vez más por el dominio instrumental de otras áreas del conocimiento.

Al implementar nuevas formas de trabajo en el desarrollo de las habilidades de comprensión de la lectura, mejores y variados caminos podemos encontrar para abordar las obras literarias. Para el caso de esta investigación, el componente axiológico representaba uno de los elementos cruciales en el análisis de la obra, considerando lo expuesto por el autor en la misma y el contexto social y cultural en el que fue concebida, sin embargo, no se descartan otras aristas que pueden ayudarnos a desarrollar otras propuestas de trabajo.

La riqueza que ofrece la literatura como ese escenario cargado de voces y situaciones que emulan la vida humana a través de la ficción, pueden ser comparadas y analizadas desde los diferentes escenarios en los que cada locutor está inmerso. No se trata, como se mencionó en el cuerpo de esta investigación, de adoctrinar al estudiante a través de una temática extraída de la literatura, al contrario, se trata de brindarle las herramientas para la comprensión y que sea él mismo el que pueda ser capaz de identificar en la lectura si existe un acercamiento a su realidad

inmediata o no, si esto le afecta directamente o no. Lo importante, es forjar en ellos el uso del pensamiento crítico en una sociedad cada vez más confusa.

Referencias bibliográficas

- Amaya, R. (2014). *Cipotes*. Tegucigalpa: ERAA.
- Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía I: Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica*. Madrid: Taurus.
- Ávila, C. (2018). Análisis del discurso para la comprensión e interpretación de la ironía en los textos icónicos: Una lectura de la caricatura política de Osuna desde la secuencia didáctica. Bogotá. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15244/2018catherineavila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bachioqui, E. L. (2010). *La interpretación y los actos de habla. Mutatis Mutandis Vol. 3, No. 2*. Obtenido de Dialnet - Universidad de La Rioja: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012630.pdf>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1998). *Hacia una filosofía del acto ético*. . Obtenido de Filoblog: 132.248.101.21/filoblog/bubnova/files/.../bajtin-hacia-una-filosofia-del-acto-etico.pdf
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysen, A. (2006). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Becerra, L. (2011). Prólogo a la 2.ª Edición 1974. En R. Amaya, *Prisión verde*. Tegucigalpa: ERAA.
- Becerra, L. (2014). Prólogo a la 1.ª Edición, 1981. En R. Amaya, *Cipotes* (págs. 7-11). Tegucigalpa : ERAA.

- Berardi, L. (2003). *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas*. Santiago, Chile: Frasis.
- Blancafort, H. C., & Valls, A. T. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana.
- Bubnova, T. (1997). *El principio ético como fundamento del dialoguismo en Mijaíl Bajtín*. *Escritos No. 15-16*. Obtenido de Felsemiotica: <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Bubnova-Tatiana-1997-El-principio-%C3%A9tico-como-fundamento-del-dialoguismo-en-Mija%C3%ADl-Bajtin.pdf>
- Bubnova, T. (2006). *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. *Acta Poética 27 (1) Primavera*. Obtenido de Scielo: www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, A. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. Vol. 14 N. 2. *Enunciación*, 5-20. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3057/14449>
- Cárdenas, A. (2017). *Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín*. Obtenido de Redalyc: www.redalyc.org/pdf/3459/345949158006.pdf
- Colomer, J. M. (2013). *Los fundamentos de la ética discursiva en Habermas y Apel*. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, núm. 2,. Obtenido de www.revistadefilosofia.org/56-05.pdf

- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Grao, 8-22.
- Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En J. Ramos, & F. Carvajal, *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. I* (págs. 129-144). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos. Obtenido de Discursos en sociedad:
www.discursos.org/oldarticles/El%20análisis%20crítico%20del%20discurso.pdf
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Escobar, M. D. (2015). *Fomento de la lectura: el plan lector. Disposiciones institucionales sobre el fomento de la lectura*. en Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M. (Coords.) *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. (pp 289-296). Madrid: Pirámide.
- Espino, E. (2001). *De ethikós y de litterae: Contornos teóricos para un curso de Ética y literatura*. Obtenido de Revista Espéculo:
<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero18/etica.html>
- García, M. d. (2001). *El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva*. Contextos XIX-XX. Obtenido de Dialnet - Universidad de La Rioja:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161069.pdf>

- Garrido, L. (2011). *Habermas y la teoría de la acción comunicativa*. Obtenido de Razón y Palabra: Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación:
www.ww.w.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Buenos Aires: Amorrortus.
- González, M., & Caro, M. (2009). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Obtenido de [https://digitum.um.es/xmlui/didactica de la literatura - educacion literaria](https://digitum.um.es/xmlui/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. España: Paidós.
- Juric, L. C., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). *Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf>
- Ley 115 de 1994. por la cual se expide la Ley General de Educación*. (8 de febrero). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley Fundamental de Educación*. (2012). Obtenido de [http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf)

- Manguel, A. (marzo de 2007). *El lector y su doble. Elogio de lo imposible*. Obtenido de <http://www.jcortazar.udg.mx/sites/default/files/Manguel.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Esándares Básicos de Competencias: en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 Lenguaje*. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Remo Vol. 6 Núm. 16*, 37-42. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Morales, D. E. (2013). *El análisis del discurso literario como herramienta de sentido: Archipiélago; Revista cultural de nuestra América*. Obtenido de Revistas UNAM: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/55688>
- Murcia, M. (2017). Aspectos identitários e linguísticos dos personagens campeños do romance Prisão Verde, de Ramón Amaya Amador. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Brasil.

Osorio, J. (2017). *Dimensión axiológica del significado y discurso*. *COGENCY Vol. 9, NO. 2*.

Obtenido de Cogency:

www.cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/download/294/122/

Oviedo, J. M., Galván, G., & Hernández., O. I. (2016). *Ética del discurso de Habermas: como propuesta teórico-práctica en la solución de problemas práctico-morales*. *Justicia, No.*

29 - pp. 13-27. Obtenido de Scielo: www.scielo.org.co/pdf/just/n29/n29a02.pdf

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. Obtenido de

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.

Ramírez, L. A. (2014). Una parodia de las Crónicas de Indias: Ursúa de William Ospina. En S. Solore, & D. Calderón, *Panorama de los estudios del discurso en Colombia* (págs.

107-129). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ramírez, L. A. (2018). Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. En

L. A. Peña, E. Narvaja, G. Olave-Arias, L. Batanelo, M. Cisneros, D. Rojas, . . . J.

Cárdenaz, *Didáctica del lenguaje y la literatura* (págs. 19-48). Bogotá: Ediciones de la

U.

Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. (5 de junio). Obtenido de <http://e->

learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_D
E_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Sánchez, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: Actividades y recursos.
En A. Mendoza, *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 321-326). Madrid:
Pearson Education.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Universidad de Chile.
Obtenido de www.uchile.cl/documentos/santander_74716_0.pdf

Secretaría de Educación de Honduras. (2003). *Currículo Nacional Básico*. Obtenido de
<https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

Secretaría de Educación de Honduras. (2004). *Diresño Curricular Nacional para la
Educación Básica*. Obtenido de
https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNEB_primer_ciclo_PatU0pX.pdf

Secretaría de Educación de Honduras. (2004). *Estándares Educativos Nacionales. Español y
Matemáticas de 1.º a 6.º grado*. Obtenido de
https://www.se.gob.hn/media/files/basica/Estandares_Espanol_y_Matematicas_de_1_a_6_grado_5oNVMYN.pdf

Secretaría de Educación de Honduras. (2004). *Programaciones Educativas Nacionales:
Español y Matemáticas*. Obtenido de
<https://www.air.org/sites/default/files/Programaciones%20Educativas%20Nacionales%20ES-MA%201%C2%B0-6%C2%B0%20%28edici%C3%B3n%202011%29.pdf>

Soluri, J. (2006). Banana Cultures: Agriculture, Consumption, and Environmental Change in
Honduras and the United States. *The American Historical Review*, pp. 1145-1146.

Obtenido de The American Historical Review, Vol. 111, No. 4:

<https://www.jstor.org/stable/10.1086/ahr.111.4.1145>

Steiner, G. (abril de 2012). *El lector no común*. Obtenido de Zu den Sachen selbst! (Filosofía y algo más):

<https://sites.google.com/site/zudensachenselbstjavier/articulosfilosofia/anunciosarticulosfilosofia/ellectornocomungeorgessteiner>

Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93. Obtenido de <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/articulos/claves.pdf>

Vallaes, F. (1994). *Fundamentación de la ética del discurso: La discusión Apel/Habermas y los límites del giro pragmático*. Obtenido de Areté: Revista de filosofía:

revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/viewFile/5152/5144

Vásquez, F. (julio de 2014). *Literatura y formación en valores*. Obtenido de Escribir y pensar:

<https://fernandovasquezrodriguez.com/2014/07/25/literatura-y-formacion-en-valores/>

Volóshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.