

MULTIMODALIDAD Y ECOFEMINISMOS: UNA ESTRATEGIA PARA
FACILITAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

GINA MARCELA CORREA MUÑOZ

Monografía para optar al título de Licenciatura en Español e Inglés

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

RESUMEN

Esta investigación buscó por medio de la investigación-acción con enfoque cualitativo, que las estudiantes del grado 10-02 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, reconocieran y apropiaran, de los procesos de pensamiento concernientes a los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), aplicados a textos multimodales con enfoque ecofeminista, con el propósito de facilitar sus procesos su comprensión lectora. Lo anterior, se propuso en el marco de lo recogido desde el Ministerio de educación Nacional, así como de la necesidad de generar estrategias pedagógicas que facilitaran este proceso lector, debido a las complicaciones que estaban presentando las estudiantes para interpretar y comprender textos.

Para ello, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en algunos postulados propuesto por Zorrilla (2005), Cassany, Luna , & Sanz (2003), quienes hacen aportes a la definición de comprensión lectora. También se recogieron ideas formuladas por Medina (2016), Cassany (2004), Pinzás (2003), quienes han hecho desarrollos referentes a los niveles de lectura. Además, se incluyeron autores que han hecho desarrollos en la teoría de los textos multimodales, tales como Gutierrez (2018) y otras autoras, como Vulluendas Giménez (2009) y Puleo (2010), ya que ellas, hacen planteamientos pertinentes con respecto al eje transversal ecofeminista. La investigación tuvo hallazgos importantes que se describieron a profundidad en los capítulos de análisis de la información y conclusiones.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica, textos multimodales, ecofeminismos.

ABSTRACT

This research sought, through action research with a qualitative approach, that the students of grade 10-02 of the Institutional Educational District Liceo Femenino Mercedes Nariño, recognize and appropriate the thought processes concerning to reading levels (literal, inferential and critical), applied to multimodal texts with an ecofeminist approach, in order to facilitate their reading comprehension processes. The foregoing was proposed within the framework of what was gathered from the Ministry of National Education, as well as the need to generate pedagogical strategies that would facilitate this reading process, due to the complications that the students were presenting to interpret and understand texts.

In this way, the pedagogical intervention proposal was designed based on some postulates proposed by Zorrilla (2005), Cassany, Luna, & Sanz (2003), who make contributions to the definition of reading comprehension. Also, ideas formulated by Medina (2016), Cassany (2004), Pinzás (2003), who have made developments related to reading levels. In addition, authors who have made developments in the theory of multimodal texts, such as Gutierrez (2018) and other authors, such as Vulluendas Giménez (2009) and Puleo (2010), were included, due to they make pertinent approaches regarding the ecofeminist transversal axis. The research had important findings that were described in depth in the information analysis and conclusions chapters.

Keywords: reading comprehension, literal reading, inferential reading, critical reading, multimodal texts, ecofeminisms.

INTRODUCCIÓN

La investigación *Multimodalidad Y Ecofeminismos: Una Estrategia Para Facilitar Los Niveles De Comprensión De Lectura*, compuesto por seis capítulos denominados: planteamiento del problema, marco teórico, diseño metodológico, propuesta de intervención pedagógica, análisis de resultados y conclusiones y recomendaciones, se planteó como objetivo general Analizar la incidencia de la lectura de textos multimodales con perspectiva ecofeminista, en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en las estudiantes del grado 1002 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

Este, se justificó por la necesidad de ofrecer una educación integral para las estudiantes desde donde sea posible, contribuir en la formación de seres humanos críticos y reflexivos, que además se entiendan a sí mismos como sujetos activos en la construcción ciudadanías globales. Básicamente, porque se reconoció la necesidad de que las estudiantes fortalecieran su capacidad de entender e interpretar los múltiples textos a los que se enfrentan cotidianamente, debido a que desde la fase de observación se pudo reconocer distintas necesidades en términos de comprensión e interpretación de textos.

Para esto, se propusieron escenarios experienciales donde sea fue un acercamiento a múltiples textualidades tanto verbales como no verbales. Así, se habló de una lectura comprensiva de textos multimodales con un enfoque ecofeminista, donde la lectura de este tipo de textualidades, así como el reconocimiento del rol femenino dentro de la sociedad y de factores medio ambientales, fueron el pretexto o el medio usado para facilitar los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica de las estudiante

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1 Contextualización..... | 1 |
| 1.1.1 Caracterización de las estudiantes | 2 |
| 1.1.2 Prueba diagnóstica | 5 |
| 1.2 Delimitación del problema | 9 |
| 1.3 Planteamiento del problema | 12 |
| 1.3.1 Objetivo general | 12 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 12 |
| 1.4 Justificación del problema de investigación | 13 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 14 |
| 2.1. Antecedentes (Estado del arte) | 15 |
| 2.2. Marco conceptual..... | 19 |
| 2.2.1 Comprensión | 19 |
| 2.2.2. Lectura | 20 |
| 2.2.3 Comprensión de lectura | 21 |
| 2.2.4 Niveles de lectura | 22 |
| 2.2.4 Texto multimodal | 25 |
| 2.2.5 Ecofemismos..... | 26 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO..... | 27 |
| 3.1 Investigación-acción..... | 27 |
| 3.2 Unidad de análisis y matriz categorial | 29 |
| 3.3 Población | 30 |
| 3.4 Instrumentos y técnicas de recolección | 31 |
| 3.6 Consideraciones éticas de la información | 33 |
| CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA..... | 33 |
| 4.1 Enfoque pedagógico..... | 34 |
| 4.2 Fases desarrolladoras..... | 35 |
| 4.2.1 FASE UNO: Sensibilización y exploración. Preparación del terreno. | 36 |
| 4.2.2 FASE DOS: Estructuración del conocimiento. Sembrar conciencia. | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.3 FASE TRES: Aplicación y socialización. Cosechar saberes | 41 |
| 4.3 Cronograma | 43 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS | 43 |
| 5.1 Fase de sensibilización | 44 |
| 5.2 Fase de estructuración del conocimiento..... | 52 |
| 5.3 Fase de aplicación y socialización | 64 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 70 |
| BIBLIOGRAFÍA | 73 |
| ANEXOS..... | 75 |
| Anexo 1: Encuesta desarrollada por las estudiantes | 75 |
| Anexo 2: Diagnóstico desarrollado por las estudiantes | 76 |
| Anexo 2.1: Diagnóstico desarrollado por las estudiantes. Lectura literal..... | 77 |
| Anexo 3: Diarios de campo. Lectura crítica..... | 77 |
| Anexo 3.1: Diarios de campo. Siembra. | 78 |
| Anexo 4: Formato consentimiento informado..... | 78 |
| Anexo 5: Secuencia didáctica – Actividad 1 | 79 |
| Anexo 6: Diario de campo 1 – Fase 1 de intervención pedagógica..... | 80 |
| Anexo 6.1: Diario de campo 4 – Fase 2 intervención pedagógica | 80 |
| Anexo 7: Secuencia didáctica – Actividad 2..... | 81 |
| Anexo 8: Secuencia didáctica – Texto multimodal #4 | 81 |
| Anexo 9: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 5 | 85 |
| Anexo 10: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 7..... | 87 |
| Anexo 11: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 7..... | 88 |

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Encuesta desarrollada por las estudiantes

Anexo 2: Diagnóstico desarrollado por las estudiantes

Anexo 2.1: Diagnóstico desarrollado por las estudiantes. Lectura literal.

Anexo 3: Diarios de campo. Lectura crítica.

Anexo 3.1: Diarios de campo. Siembra.

Anexo 4: Formato consentimiento informado

Anexo 5: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 2

Anexo 6: Diario de campo 1 – Fase de intervención pedagógica

Anexo 7: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 3

Anexo 8: Secuencia didáctica – Texto multimodal #4

Anexo 9: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 5

Anexo 10: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 6

Anexo 11: Secuencia didáctica – Texto multimodal #7

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Matriz categorial..... | 30 |
| Tabla 2. Fases y actividades de la intervención pedagógica | 35 |
| Tabla 3. Cronograma..... | 43 |
| Tabla 4. Indicadores y clasificación cualitativa por niveles | 43 |
| Tabla 5. Indicadores elegidos para el análisis de la fase 1 | 45 |
| Tabla 6. Indicadores elegidos para el análisis de la fase 2 | 53 |
| Tabla 7. Indicador elegido para el análisis de la fase 3 | 64 |

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización

El presente trabajo monográfico *Multimodalidad y Ecofeminismos: Una estrategia para facilitar los niveles de comprensión de lectura*, se desarrolló en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá. Este colegio de carácter formal, actualmente presta sus servicios educativos a la población femenina en los niveles de educación formal: preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media, en las jornadas mañana, tarde y noche. Además, en este momento la institución desarrolla un programa educativo dirigido a una población adulta, víctima de conflicto armado los días sábados.

Dado que los propósitos e intereses de la mujer han cambiado de sobremanera a lo largo de la historia, el horizonte de esta institución también ha debido hacerlo, por lo tanto, ya no se pretende preparar a la mujer para que desempeñe las distintas tareas del hogar (como se pretendió en los inicios de colegio), sino que por el contrario, se procura la formación de mujeres integrales, capaces de desenvolverse holísticamente en los distintos escenarios que ofrece la sociedad actual. Es por esta razón, que la institución educativa cuenta con programas de música, deportes, artes y huerta escolar, desde donde se pretende guiar y diversificar los proyectos de vida del estudiantado.

Además, la institución educativa también procura “propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena.” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2015, pág. 13). Asumiendo así, la necesidad de fortalecer las reflexiones, hábitos y procesos individuales para que luego ellas puedan contribuir en la creación de sociedades con medios necesarios para vivir con dignidad.

Del mismo modo, como toda institución de carácter formal, este plantel educativo estableció una meta concreta dentro de su visión institucional, la cual se enmarca en la idea de que “la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocida a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas con el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras: inglés y francés y de las nuevas TIC; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2015, pág. 13). Especificando de antemano, la importancia de la lengua y la comunicación en el desarrollo individual, social y laboral actual, así como lo significativo que resulta de entender a las mujeres como sujetos capaces de contribuir en la construcción de un país mejor para todos.

Por otra parte, se destacan dos proyectos importantes en la institución: el primero es Piensa Plus, el cual se centra en el fortalecimiento de la comprensión lectora, mediante un trabajo de contacto con el lenguaje. Dicho programa se destaca dentro de la actual investigación puesto que sus planificaciones atienden a la necesidad de generar espacios de lectura que les permitan a las estudiantes fortalecer sus habilidades comunicativas. El segundo es el PRAE, desde el cual se (re)piensan dinámicas que contribuyan con el cuidado y mejoramiento del medio ambiente.

1.1.1 Caracterización de las estudiantes

A continuación, se presenta una descripción general de las estudiantes con quienes se implementó la actual investigación, resultado de los procesos de observación, encuesta y prueba diagnóstica. Específicamente, el grupo con el cual se trabajó estaba compuesto por 39 estudiantes pertenecientes al grado 10-02 de la jornada mañana, cuyas edades oscilante entre los 14 y los 17 años de edad. Según Piaget, en su conocida teoría del desarrollo cognitivo, estos periodos de vida se ubican dentro de lo que él denominó la etapa de las operaciones formales. Ésta etapa, se distingue por un cierto grado de madurez cognoscitiva que implica en

los individuos la capacidad para pensar de forma abstracta y ver más allá de la realidad concreta. En otras palabras, supone en los sujetos la facultad no solo para centrarse en ciertos hechos, sino también para entender e interpretar diversas situaciones, desarrollar valoraciones, analizar determinados fenómenos, entre otros.

Tomando en consideración el anterior referente, se partió del hecho de que todas las estudiantes o la mayor parte de ellas, valiéndose del pensamiento abstracto, tenían las capacidades para entrelazar las situaciones concretas con la formulación de hipótesis, interpretaciones, reflexiones e incluso soluciones a eventos de su vida y/o a acciones específicas. Es decir, podían ir de lo deductivo a lo inductivo de una u otra manera.

Sin embargo, en aras de contextualizar dicha premisa, se realizó un proceso de observación directa, centrada en garantizar una aproximación más precisa a dicha población y en la identificación de los diversos procesos cognitivos, fruto de las dinámicas de la clase de español, así como la interacción con sus pares y con el medio que transitan a diario. También, se formuló una encuesta con preguntas que buscaban reconocer aspectos particulares de la vida de las estudiantes, tales como sus gustos e intereses.

Para empezar, por medio de la observación se pudo constatar que las estudiantes presentaban diversas peculiaridades en términos de comprensión de lectura ya que al momento de realizar exposiciones, ellas acudían al método memorístico o a la lectura de apuntes, más que a la explicación misma de aquello que habían entendido. Además, cuando la docente titular les hacía preguntas respecto a lo que ellas habían comprendido o les pedía conclusiones respecto a su intervención, ellas guardaban silencio. Lo anterior, se toma en consideración puesto que denota un grado de dificultad para comprender, interpretar y cuestionar la información que previamente ya habían abordado las estudiantes. Es decir, refleja una dificultad evidente en términos de comprensión de lectura en sus niveles inferencial y crítico.

Sumado a esto, se desarrolló una encuesta que buscó delimitar de forma detallada la población objeto de estudio e indagar sobre sus necesidades específicas y su interés por la lectura y escritura. De acuerdo con esto, se preguntó por las diferentes dificultades en los procesos de aprendizaje que afrontan las estudiantes. De esta manera, ellas resaltaron inconvenientes en procesos tales como concentración con un 36,1%, en la comprensión lectora con un 22,2%, memoria en un 27,8% y finalmente un 5,6% de la población resaltó dificultades en el ámbito de la escritura. Si se contrastan las habilidades de lectura y escritura, se hace evidente un porcentaje superior en lo referido a la comprensión de lectura.

Ahora, el balance dentro de la habilidad escrita tuvo unas características significativas puesto que, aunque el 97,4% de las estudiantes reconoció la escritura como un importante medio de expresión, solo el 57,9% de ellas ha trabajado en su hábito de escritura, ya que según se pudo evidenciar en los resultados del diagnóstico, por medio de esta habilidad les era posible plasmar sus emociones, pensamientos y sentimientos. El otro 42,1% no se ha interesado por adentrarse en este campo por razones tales como falta de interés y lo que ellas mismas identificaron como pereza.

Alternativamente, se pudo evidenciar como un 57,9% de las adolescentes manifestaron tener un hábito de lectura establecido, ya sea por gusto o por ser de carácter imperativo dentro del plantel educativo, pero desde donde reconocen un acercamiento a procesos imaginativos y creativos, además de un particular interés por ciertas temáticas donde se destacan: el terror, el romance, la botánica, el misterio, ciencia ficción y textos informativos de carácter multimedial. En otras palabras, más que el hecho de entender la lectura desde distintos puntos de vista, ya han consolidado (según las encuestas) ciertos criterios para establecer lecturas de interés y predilectas.

Estos porcentajes relacionados con el gusto e interés por la lectura, son importantes porque demuestran una inclinación por esta habilidad comunicativa y además advierten sobre

temas que pueden resultar interesantes para ellas. De hecho, dentro de las posibilidades se encuentran dos elementos importantes: la botánica y los textos informativos multimediales. Estos son relevantes en la medida que el primer concepto, puede servir de insumo para conectar la lectura analítica, argumentada y crítica, con los proyectos como el PRAE, o de soberanía alimentaria y huerta estudiantil, que promueve la institución y el segundo, reconoce la multimodalidad textual, que puede llegar a ser llamativa y de interés para las estudiantes en la medida que desde esta se plantean otras posibles fuentes y formas de lectura, próximas para las estudiantes y que pueden promover los aprendizajes significativos para ellas.

Toda la información anterior, brinda la posibilidad de conocer de forma más cercana la población estudiantil que fue intervenida y reconocer aspectos concretos del contexto y las situaciones en las cuales ellas se desenvuelven.

1.1.2 Prueba diagnóstica

En relación con la información anterior, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica fundamentada en la observación materializada en los diarios de campo y la encuesta, cuyo objetivo fue identificar las características propias de esta población estudiantil, en cuanto a sus habilidades lectoras. Dicho diagnóstico, estaba compuesto por 6 preguntas (ver anexo 2), con base en lo propuesto por el MEN en los Estándares Básicos de Educación en lenguaje formulados para el noveno grado. Específicamente, se tomó como referencia los siguientes indicadores (Estándares Básicos de Competencias, 2006):

- Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
- Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

- El objeto de dicho diagnóstico fue especificar el índice de dominio de aspectos escriturales y de los niveles de comprensión de lectura de la población objeto de estudio.

Esta primera habilidad nombrada tuvo desempeños particulares, ya que al pedirles a las estudiantes qué, haciendo uso de su creatividad, escribieran una carta de carácter formal donde tuvieran en cuenta la estructura, el contenido, uso de convenciones, coherencia y cohesión que este tipo de texto demanda. El resultado tradujo que, un 30.8% de estudiantes no usaron ninguno de estos elementos o solo emplearon uno de ellos. Otro 58.9% tuvo en cuenta de dos a cuatro de estos elementos y solo 4 estudiantes o más específicamente el 10,3 %, elaboró dicho texto, teniendo en cuenta estos 5 aspectos antes mencionados. Paralelamente, se formuló también dentro de este diagnóstico, una pregunta que buscó referenciar el ámbito ortográfico y también, se enunció un último numeral en el cual se solicitó establecer una relación entre los cinco tipos de oraciones y sus respectivas definiciones.

La segunda habilidad comunicativa diagnosticada, como ya se dijo, tuvo una relación directa con los niveles de comprensión de lectura, que según Sánchez Carlessi (2013) se dividen en literal (decodificación básica de la información), inferencial (demanda la formulación de hipótesis e ir más allá de lo que las palabras del texto expresan) y crítica (relación con otros textos y emisión de juicios valorativos argumentados). El texto seleccionado para dicho fin, fue un fragmento de la introducción que hace la escritora ucraniana Svetlana Alexandrovna Alexiévich (2013) en su libro “La guerra no tiene rostro de mujer”. A partir de este texto, se invitó a las estudiantes a responder preguntas que dieran cuenta de información literal de este, así como deducciones a las que habían llegado y plasmar también su perspectiva reflexiva y crítica.

Al analizar las respuestas dadas por las estudiantes, se reconoció los siguientes datos (véase anexo 2):

En relación con la lectura literal o “de primer nivel, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos” (MEN, pág. 74), motivo el por cual, las dos preguntas que se formularon atendieron a reconocer elementos denotativos propios de este nivel de comprensión. En este sentido, las preguntas 1 y 2 del diagnóstico, preguntaron por: *¿Qué profesión desempeñaba Svetlana Alexiévich?* y *¿Quiénes son los directos afectados dentro de una guerra?* El resultado del ejercicio valorativo, arrojó que un 82,1% y un 61,5% (respectivamente) de las estudiantes respondieron de forma coherente a estas preguntas, demostrando que más de la mitad de la población tiene la capacidad de entender aspectos sucintos del texto.

En cuanto a los porcentajes correspondientes al nivel de lectura inferencial, que según el Ministerio de Educación Nacional en sus Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (2006), se efectúa cuando el lector “logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, entre otros”, se crearon dos preguntas que buscaron ahondar los aspectos anteriormente mencionados. La primera de ellas fue: *¿De qué trata el libro la guerra no tiene rostro de mujer?* Y la segunda: *¿Cuál cree que es el motivo por el cual Svetlana Alexievich escribió este libro?* Al respecto, en lo correspondiente a las preguntas 3 y 4 del diagnóstico que se evidenció que el 53,8% de las estudiantes interpretó el título del libro “La guerra no tiene rostro de mujer” de la forma que la autora lo plantea, es decir, desde el reconocimiento de los sentires y experiencias femeninas dentro del conflicto armado (Alexiévich, 2013).

Por último, en el nivel de lectura crítico correspondiente a las preguntas 5 y 6, los promedios disminuyen notablemente, debido a que el 23,1% y el 30,7% de las estudiantes

respondieron de forma argumentada a estas preguntas. El porcentaje restante hace referencia a preguntas sin los desarrollos pertinentes o sin explicar en sí sus posicionamientos. Un claro ejemplo de esto, surge en la pregunta número seis que dice: “¿Crees qué es importante resaltar el rol femenino dentro de los escenarios históricos? ¿Por qué?” y a la cual una de las estudiantes responde: “*sí, porque el rol femenino es muy importante en el modo histórico*” (ver anexo 2.1), demostrando que su respuesta no va más allá de lo formulado en la pregunta. Se debe recordar, que desde los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana se devela la necesidad de que los lectores logren desbordar ese primer nivel de lectura para que de esta manera, les sea posible argumentar de forma sólida. Al respecto, los lineamientos afirman que: “hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído.” (pág. 75). Como ésta respuesta, se reconoció un 53,8% y un 56,4 % de respuestas similares para los numerales (respectivamente), que, aunque son preguntas diferentes, abordan el mismo nivel de lectura.

Lo anterior, llevó a concluir que las estudiantes tenían dificultades en sus procesos de comprensión de lectura puesto que no hay un ejercicio interpretativo dentro de su práctica. Esto decir que, a pesar de que las estudiantes han logrado (en su mayoría) dar cuenta de lo que plantea fielmente el texto, no han podido procesar la información y llevarla a un nivel abstracto y crítico. Situación que puso en evidencia la necesidad de fortalecer la experiencia lectora de las estudiantes para que pudieran sobrepasar el nivel de lectura literal y tuvieran la posibilidad no solo de comprender aquello que leen sino también, de nutrir sus juicios crítico-valorativos, ya que esto implica que se ha alcanzó una comprensión lectora eficiente.

Básicamente, lo que permitió esta prueba diagnóstica fue, además de dilucidar las fortalezas y debilidades que se presentan dentro del área de lenguaje en las estudiantes del grado 10-02 de la jornada mañana, reconocer necesidades en torno al fortalecimiento de la competencia lectora, que debe ser problematizadas, analizadas e intervenidas, en aras de

optimizar aspectos que le competen al área del lenguaje. De esta forma, se concluyó la fase diagnóstica del presente trabajo de investigación.

1.2 Delimitación del problema

Como se pudo evidenciar en el apartado anterior, se identificaron fenómenos cuya intervención era necesaria para fortalecer las habilidades comunicativas de las estudiantes. No obstante, dentro de la cualificación de dichas necesidades, sobresalió la importancia de facilitar los procesos lectores puesto que este aspecto tiene implicaciones directas en la vida académica y cotidiana de las estudiantes, tomando en consideración que la competencia lectora, es sin duda alguna una de las herramientas más útiles para desempeñarse socialmente de forma crítica y ética.

En este sentido, la comprensión textual “tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 21), es decir, asume que las diversas manifestaciones comunicativas, se enlazan con plano semántico, semiótico y práctico de la lengua, e incluso, con el ámbito contextual de las mismas, para ser comprendidas e interpretadas. Lo anterior apela a la necesidad de que se comprenda aquello que se lee y que las estudiantes tengan la posibilidad y las herramientas necesarias para nutrir, pensar y repensar esa búsqueda de significados que demanda no solo la escuela sino el devenir cotidiano.

Al respecto, es preciso señalar que dentro de la concepción integral de lectura, no solo se asume traspasar los límites de la decodificación del código escrito y el desciframiento de los múltiples lenguajes que solemos usar los seres humanos, sino también, que ésta habilidad comunicativa, contribuye a afianzar el desarrollo de un nivel de significación y cognición amplio, así como en la formación de sujetos autónomos, capaces de interpretar el mundo y ser conscientes de sus propios aprendizajes.

En cuanto a los resultados de los exámenes nacionales e internacionales aplicados a los estudiantes, tales como: Pruebas Saber 5°, 9° y 11°, Pruebas Saber Pro y Pruebas Pisa, son bien conocidas las diversas dificultades que atraviesa el país en términos de comprensión de lectura. Esta problemática que aqueja un índice muy elevado de estudiantes a lo largo del país, también refleja una deficiencia en términos estratégicos y didácticos por parte de los docentes a cargo de la asignatura de lenguaje, puesto que una vez los estudiantes están alfabetizados, no suelen acompañarles en sus procesos de comprensión lectora. Luego, se destacan dos necesidades base: la primera, generar estrategias didácticas que incentiven desarrollos cognitivos de carácter analítico y crítico desde donde se reconozcan las experiencias de las estudiantes, en aras de generar aprendizajes significativos. Y la segunda, apoyar esta habilidad comunicativa desde el primer al quinto ciclo, ya que siempre habrá formas de nutrirla y fortalecerla.

En relación con lo anterior, según un balance realizado en la sección “Al Tablero” de la página del Ministerio de Educación Nacional, con respecto a los resultados de las Pruebas Saber antes mencionadas, se pudo concluir que: “es importante que los estudiantes reflexionen críticamente sobre lo que leen e interpreten con mayor complejidad los textos que enfrentan en la escuela y en otros escenarios” (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Planteamiento que contrasta con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica que se explicó en el numeral anterior y con lo observado en las clases de español de las jóvenes del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño del grado 10-02. Por medio de estas dos herramientas, se evidenció un porcentaje crucial en términos de comprensión textual, dado que 30,7% de las estudiantes fue más allá de la lectura literal e inferencial del texto sugerido en la fase diagnóstica y por el otro, se pudo observar en las distintas exposiciones programadas para la clase, que las estudiantes memorizaban o en su defecto solo reproducían

la información correspondiente a la temática abordada, pero no generaban conclusiones sobre la misma o un posicionamiento crítico al respecto (ver anexo 3).

Si bien, la escuela debe pensarse estrategias y metodologías amplias que ayuden a dismantelar el analfabetismo funcional¹, se puede decir que desde el fortalecimiento de la competencia lectora es posible encontrar una solución viable, ya que esta traspasa la propiedad decodificadora de la lectura, y le apuesta a su operacionalización. Es decir, va de la capacidad de saber leer, a entender aquello que se lee. Este aprendizaje, resuena dentro de las necesidades del grado 10-02, ya que esto no solo responde a los usos prácticos cotidianos del ejercicio lector (que también se verán impactados con dicho fortalecimiento), sino también, a sus necesidades académicas, dentro de las que se destaca, que estas estudiantes están próximas a presentar el examen nacional Pruebas Saber 11 y muchas de ellas, a dar continuidad a sus estudios, accediendo a la educación superior. Por consiguiente, se favorecen de forma sustancial las competencias de lectura a nivel particular y posiblemente también, a nivel nacional (aunque sea de forma mínima).

Por otra parte, el Liceo Femenino Mercedes Nariño, ha impulsado espacios físicos para la reflexión sobre el cuidado y recuperación del medio ambiente y la responsabilidad ética que se tiene con respecto a su conservación. Esta institución, no es ajena a esta necesidad global y además de contar con dos proyectos de huerta escolar, especifica en Manual de Convivencia que dentro de los valores que busca promover esta institución, está el “respeto por la vida, el ser y su medio ambiente: concebir la vida como el máximo don desarrolla un alto sentido de valoración y amor por ella” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2015, pág. 15), demostrando así, que estás jóvenes deben entenderse como un ente primordial

¹ Suele entenderse el analfabetismo funcional (en el ámbito lector) como aquel fenómeno en el cual los sujetos presentan dificultades a la hora de comprender aquello que leen aunque logran decodificarlo. Básicamente, los analfabetas funcionales tienen la capacidad de traducir el código escrito pero les resulta complejo interpretar, significar y reflexionar sobre aquello que leen. Este concepto se bifurca en tres ramas que son: la lectura, la escritura y la matemática.

para la preservación de todo lo vivo y generar un sentido respeto por sí mismas y por su entorno. Lo anterior es relevante, en la medida que posibilita pensar y plantear estrategias pedagógicas, desde las cuales se vincule el mundo del lenguaje con un saber práctico de otras disciplinas, tales como las ciencias naturales, la biología y la cátedra ambiental. Todo lo expuesto en este apartado, lleva al desarrollo de la pregunta problema formulada en el siguiente numeral.

1.3 Planteamiento del problema

¿Qué incidencia tiene la lectura de textos multimodales con perspectiva ecofeminista, en el fortalecimiento de los niveles de comprensión textual en las estudiantes del grado 1002 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.3.1 Objetivo general

Establecer la incidencia de la lectura de textos multimodales con perspectiva ecofeminista, en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en las estudiantes del grado 1002 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño
- Implementar una propuesta de intervención pedagógica que permita a las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, fortalecer los niveles de comprensión textual a través de la lectura de textos multimodales con enfoque ecofeminista.
- Determinar el impacto de la lectura de textos multimodales con enfoque ecofeminista, en el desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica en las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.4 Justificación del problema de investigación

La presente investigación se enfocó en facilitar procesos de comprensión lectora desde los niveles: literal, inferencial y crítico, ya que como se expuso en los apartados relacionados con la prueba diagnóstica y la delimitación del problema, esta es una de las principales áreas que deben ser fortalecidas en el grado 10-02. Es necesario entender qué, la lectura “debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo aquello que en función de sus objetivos le interesa.” (Solé, 1994) Motivo por el cual, es imprescindible que las estudiantes desempeñen un rol activo dentro de las lecturas que hacen y tengan la capacidad de lograr interpretar aquello que leen. Más que explicarlo superficialmente, puedan darle sentido y significación. Es verídico que, si las estudiantes no tienen la capacidad de entender aquello que leen, difícilmente tendrán habilidades suficientes para realizar producciones textuales argumentadas y para desempeñarse en los aspectos individuales y sociales de forma crítica, reflexiva y ética.

Adicionalmente, desde los Estándares Básicos de Lenguaje, se le apunta a que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas comunicativas, así como la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de diferentes actos comunicativos, que hacen uso del lenguaje verbal y no verbal. Desde esta perspectiva, se comprende que no solo el código escrito es susceptible de ser leído, sino también, esas otras formas comunicativas. Es por esta razón, que se acudió a los textos de naturaleza multimodal (verbal y no verbal), ya que, a través de este tipo de textualidades era posible enlazar la comprensión lectora a otros sistemas de significación tales como, los cultivos, la pintura, los medios audiovisuales, entre otros tantos, que además, se promueven dentro de la institución y que son de mucho interés para las estudiantes (véase anexo 3.1).

No obstante, el hecho de que en esta institución se ha concebido a la mujer como un miembro fundamental dentro de los procesos económicos, políticos y sociales, se optó por

textos multimodales con perspectiva ecofeminista. Lo anterior, no solo porque se intervino en un contexto netamente femenino, sino también, porque se buscó profundizar en la relación de las mujeres con la naturaleza y de esa manera, lograr integrar saberes otros, llamativos para las estudiantes, quienes desde el inicio de la observación mencionaron un atractivo particular no solo por las lecturas relacionadas con botánica sino también, por la siembra de productos agrícolas en la huerta que se encuentra ubicada en el colegio (véase anexo 3.1).

En este orden de ideas, los textos multimodales con perspectiva ecofeminista, se volvieron una excusa para profundizar en los niveles de comprensión de lectura, ya que a través de este neologismo, que es amplio y diverso, se reúnen dos conceptos (feminismo y ecología) que contemplan estructuras de argumentación, con una cabida avanzada en estos tiempos y que combinadas con la tipología textual multimodal, hicieron suceder el acercamiento a lo que implica analizar, interpretar, formular hipótesis y demás capacidades cognitivas relacionadas con la ejercitación de los niveles de comprensión lectora. De hecho, la aplicación de estos niveles constituyó un elemento innovador puesto que estos tipos de textos, suelen abordarse desde una perspectiva semiótica. Es decir, suelen apoyarse en elementos tales como el color, el tamaño, la forma, la textura, entre otras categorías, para ser analizados. Es por ello, que se hace necesario especificar que el presente estudio abordó las textualidades multimodales, valiéndose únicamente de los niveles de lectura para la interpretación de la información, más que de los elementos formales que la componen.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Es bien sabido, que parte de la esencia del marco teórico, resuena en la importancia de reconocer de manera profunda la teoría que atraviesa y dota de significado una investigación. Es por ello que el siguiente apartado, tuvo como objetivo propiciar una

aproximación documental al objeto de investigación, describirlo y reconocer precedentes teóricos entorno al mismo. En otras palabras, aquí se integran investigaciones previas, reconocidas con el nombre de antecedentes, así como un marco de referencia que da cuenta del desarrollo de conceptos fundamentales para la investigación en cuestión, los cuales se soportan en teorías o enfoques teóricos desarrollados a continuación.

2.1. Antecedentes (Estado del arte)

El siguiente apartado, resulta del trabajo de indagación y revisión de trabajos desarrollados previamente, cuya temática y objeto de investigación, se aproximó a la planteada en el actual trabajo investigativo. En total, son ocho estudios consultados, de los cuales, cuatro fueron presentados en la Universidad Pedagógica Nacional, uno en la Universidad Libre y otro en la Universidad Externado de Colombia. En el plano nacional, se consultó un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad del Norte y a nivel internacional, otro trabajo propuesto en la Universidad Autónoma de Nicaragua.

Así pues, el primer trabajo de pregrado consultado, se denomina: *Implementación de estrategias de comprensión de lectura en estudiantes de ciclo V del Colegio Nacional Nicolás Esguerra* (Velandía Cascavita, 2018). En esta investigación, la docente motivó la comprensión de lectura en los estudiantes, mediante la capacidad de formular aquellas preguntas que surgieron con respecto a las lecturas abordadas, lo que llevó a estos jóvenes, no solo a la exploración, investigación y reflexión, sino además, a entenderse a sí mismos como entes responsables de su propio proceso de aprendizaje. Lo anterior, se fundamentó en los postulados de Solé (1998) y Pérez & Roa (2010), quienes han hecho grandes aportes a la teoría de la comunicación.

Alternativamente, se indagó también un proyecto de pregrado presentado en la Universidad Pedagógica Nacional: *Comprensión lectora, un proceso por niveles* (Cortés, 2018). Si bien, el antecedente antes mencionado responde al ciclo III, es preciso resaltar que

se asemejó en ciertos aspectos planteados en el actual proyecto de investigación, puesto que, además de reconocer teóricos importantes dentro de la teoría de la comprensión lectora como lo son Cassany, Luna y Sanz (2003) y Cisneros (2010), destacó la existencia de dificultades en los estudiantes para superar el plano inferencial, y además, reflexionó sobre la necesidad de aproximar a los estudiantes a la lectura y comprensión que combinen uno o más sistemas semióticos.

En adición, se retomó otra investigación de maestría titulada: *Pedagogía de género, como estrategia para mejorar la comprensión y producción de textos en los estudiantes del grado 11* (Ariza Cardona & Zambrano Rodríguez, 2017). Este estudio, presentado en la Universidad del Norte y soportado en los postulados de Vygotsky (1978) y Halliday (2004), se planteó como eje central problematización de la pedagogía de género que sirvió como insumo para facilitar ejercicios de lectura crítica, donde se logró que los estudiantes pudieran comprender de forma global y detallada los textos teniendo en cuenta su estructura, rasgos lingüísticos y características, contrastados con sus diversas realidades.

Otra monografía consultada, fue la denominada *Comprensión lectora en alumnos de octavo grado sección "c" del Instituto Nacional España, del municipio Demalpaisillo* (Darce Mayorga, Mendoza García, & Ojeda Montes, 2011). Su objetivo general se basó en “contribuir al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado del Instituto Nacional España” (Darce Mayorga, Mendoza García, & Ojeda Montes, 2011), basándose en los postulados de Isabel Solé. Su aporte, se generó a partir de la selección por parte de los alumnos de textos de su interés y la conexión de la información encontrada en los textos, desde el plano intertextual y experiencial. Aparte, también menciona un aspecto muy importante, enfocado en la estrategia docente, que consistió en la formulación de preguntas de carácter abierto.

Alternativamente, también se tomó como referencia una tesis de maestría presentada en la Universidad Externado de Colombia, la cual se denominó: *Los medios de comunicación: pretexto para aprender estrategias de comprensión lectora*. (Gómez, 2019) y tuvo como teórico de referencia a Luria (1984). En este, se buscó el desarrollo de habilidades de pensamiento racional creativo y lógico, la reflexión sobre los distintos segmentos del lenguaje y la creación de herramientas cognitivas que permitieron la creación de conceptos. Allí se evidenció que el rol docente y sus distintas dinámicas y estrategias de clase, deben no solo impactar la realidad inmediata sino todas aquellas facetas de la vida de los educandos.

Paralelamente, se indagó otra tesis desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, titulada: *Multimodalidad y mass media: un acercamiento a la interpretación discursiva en los estudiantes del grado 11-02 del Colegio Prado Veraniego* (Clavijo Bohórquez, 2013). Para esta investigación, la docente, tomó como base el nivel de lectura literal e inferencial para la interpretación del lenguaje figurado y de imagen, contenido en los textos propuestos. De esta manera, se resaltó la importancia de un ejercicio previo que fortalezca los niveles de lectura, puesto que, si no se ha profundizado en la aplicabilidad de estos conceptos, el ejercicio puede resultar muy abstracto. Lo anterior, sin duda, brindó una pauta para la problematización de la actual investigación, puesto que se reconoció una serie de falencias, muy específicas en el manejo de los niveles de lectura, los cuales deben ser ejercitados antes de entrar en la fase de análisis semiótico de textos multimodales.

En el mismo campo de la comprensión de textos multimodales, se halló otra investigación llamada: *Gramática visual en lectura inferencial de textos multimodales* (Carranza, 2018) desde la cual se plantea como propósito central “determinar la incidencia del uso de la gramática visual en los procesos de lectura inferencial de textos multimodales de los estudiantes del grado 801 del IED Gustavo Morales Morales” (Carranza, 2018). En este estudio, el docente-investigador haciendo uso de la teoría desarrollada por Gunther Kress

y van Leeuwen (2001), reconoció que cuando se lleva a cabo un proceso de comprensión interactiva de textos multimodales, se genera un proceso cognitivo importante, que conecta la experiencia personal, con los saberes previos y, con los nuevos conocimientos, facilitando de esta forma la formulación de hipótesis nutridas e inferencias concretas. Estos aspectos son sumamente relevantes puesto que ofrecen un panorama claro de lo que podría resultar del trabajo de comprensión lectora y en este caso específico, del análisis de los textos multimodales, el cual, suele resultar de mucho interés para los estudiantes puesto que resalta el aspecto comunicativo e interactivo del lenguaje.

Finalmente, se consultó una tesis de la Universidad Pedagógica Nacional que, aunque no introduce literalmente el concepto de ecofeminismos, logra dar cuenta de aspectos sumamente relevantes que soportan esta teoría, como lo son el cuerpo y el territorio. En esta tesis denominada: *Nuestro cuerpo como primer territorio de aprendizaje y transformación individual y colectiva. Material pedagógico*” (Beltrán Rodríguez , Correa Ochoa, & Olaya Narváez Johana Marcela , 2016). Esta investigación, trabajó todo el tema de la memoria corporal y espacial de los estudiantes participantes, evidenciando que cuando hay un reconocimiento del territorio propio y el medio ambiente en general, es posible desarrollar espacios críticos y profundamente reflexivos, donde no solo es posible leer el estado del cuerpo propio sino, además, entender de una forma diferente todo lo aquello que se encuentra en el entorno. Mirar el interior, para interpretar el exterior y transformarlo.

A partir de las investigaciones consultadas, fue posible reconocer que las estrategias por parte del docente deben estar conectadas con un sentido de pertinencia bastante profundo, con las necesidades propias del estudiantado. Estas a su vez, deben estar estrechamente ligadas a promover el aprendizaje significativo. Entender las competencias del lenguaje, lejos de un enfoque gramatical tradicional, puede ampliar el campo de acción y aprendizaje de los entes involucrados en las acciones educativas. Así mismo, reconocer a los estudiantes como

lectores activos, capaces de hacer predicciones, deducciones, inferencias, concluir y de efectuar otros tantos procesos cognitivos, es una necesidad vigente en la medida que le recuerda a los educandos, sus responsabilidades dentro de sus proceso de aprendizaje.

2.2. Marco conceptual

En el actual apartado, se exploró de forma detallada las categorías conceptuales que se destacaron dentro del planteamiento de problema y la investigación en general. Estas, dan cuenta de lo entendido desde el plano teórico como comprensión lectora y de cómo los textos multimodales, pueden facilitar este proceso cognitivo tan importante. Por esta razón, se toma en consideración los planteamientos de distintas bases teóricas que han estudiado estos conceptos y los han recogido en sus diferentes trabajos académicos e investigativos, ya que a través de estos soportes es posible reconocer un panorama más amplio de estos conceptos dentro del ámbito académico descrito en el capítulo anterior.

2.2.1 Comprensión

La comprensión y la lectura se encuentran emparentadas, debido a los propósitos propios de ambos conceptos. En el caso específico de la comprensión, esta puede definirse como un “proceso cognitivo que posee fases dinámicas que van de desciframiento, construcción y reflexión o crítica, de lo leído, contemplando la experiencia y los conocimientos previos del lector y la complejidad y extensión del texto.” (Cantú, 2017, pág. 203), situación que implica entender la comprensión como una facultad humana, por medio de la cual es posible hacerse una imagen, percibir intenciones e información implícita para recrear una idea general de aquello que se quiere entender.

En dichas circunstancias, la lectura se conjuga con este concepto para cumplir su propósito de desentrañar y aprehender el sentido de un texto determinado y, entender las implicaciones propias del mismo. Así mismo, este concepto amplía el panorama funcional de

la lectura, puesto que especifica qué tipo de proceso lector debe efectuar a la hora de enfrentarse a un texto de cualquier índole.

2.2.2. Lectura

El concepto de lectura puede ser concebido y sustentado de múltiples formas e implica un número importante de procesos cognitivos en los seres humanos, ya que les permite aproximarse a diversas narrativas y más que decodificar el código escrito, pueden llenarlas de significado, interpretarlas e incluso comentarlas, a partir de su contexto, experiencias previas y sus conocimientos. Al respecto, Solé (1994) mencionaba que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (pág. 17), reconociendo de esta manera, la naturaleza activa del lector y el nivel intertextual que nutre las experiencias de lectura, para que resulten comprensivas.

Alternativamente, en el texto denominado *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición* (Santiago Galvis, Castillo Perilla, & Mateus Ferro), se señala:

La meta general de la lectura es extraer el significado del texto y para ello reconocer y decodificar no son actividades suficientes para garantizar la comprensión lectora, pues en la estructura superficial del texto no se explicitan todos los elementos necesarios para construir su significado. (2014, pág 55).

Por lo cual, los aspectos estructurales de los textos, aunque son importantes en la medida que permiten reconocerlos de forma integral, no son el objetivo primordial de la lectura, ya que esta, debe integrar la significación del lector. Es por ello, que cuando el lector se enfrenta a un texto solo para arrancarle información, olvida su responsabilidad de pensar críticamente y asumir su calidad de interlocutor, puesto que leer “es la decisión de dejar que el texto nos diga lo que no comprendemos, lo que no sabemos, lo que desafía nuestra relación

con nuestra propia lengua, es decir, lo que pone en cuestión nuestra propia casa y nuestro propio ser” (Larrosa, 1996, pág. 369), no un somero acto de consumo.

2.2.3 Comprensión de lectura

Constantemente, se suele entender la comprensión de lectura como una actividad relacionada netamente con la identificación de los elementos significativos dentro de un texto determinado. Al respecto, Sánchez Carlessi mencionaba que “la comprensión de la lectura parte de un reconocimiento de las palabras y los significados o conceptos que están contenidos. El lector se da cuenta de qué se le está comunicando, y hace uso de las ideas que se le transmite. En la comprensión lectora se subraya la captación del significado esencial del material.” (2013, pág. 22). No obstante, el efecto práctico de esta habilidad va más allá, ya que como se mencionó en el apartado anterior, la lectura cuando es comprensiva, le permite al lector participar activamente en un proceso dialógico entre el texto y él.

Lo anterior, le brinda a los sujetos la posibilidad de conectar dichas lecturas con su contexto inmediato e integrar una visión nueva y cargada de construcciones inherentes al lector, quien asume no solo un carácter dinámico del texto, sino también, activa sus operaciones mentales para generar procesos cognitivos complejos como la interpretación, reflexión y asociación o cualquier otra decisión frente al texto, provocando que dentro del intercambio de saberes, este se reconozca a sí mismo como interlocutor. Cassany, agrega que:

Los estudios sobre la comprensión revelan que el significado se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos de éste y los datos aportados por el discurso, de modo que nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su ‘conocimiento cultural’ y elabora un significado particular (2006, pág. 6).

Demostrando que comprensión de lectura facilita la interconexión entre elementos lingüísticos, experienciales y socio-culturales, alrededor de los cuales prima la lógica de

conocimiento y enriquecimiento mutuo, que impulsa las medidas pertinentes para favorecer la asimilación de un texto y la construcción holística de significados. Llegar a esta fase de la comprensión, demanda de las estudiantes en cuestión, evolucionar en los niveles de lectura, ya que esta no es una habilidad connatural al ser humano. Es por ello, que la ejercitación de los niveles de comprensión de lectura se convierten en una estrategia para alcanzar los propósitos planteados desde los objetivos de la presente investigación.

2.2.4 Niveles de comprensión de lectura

Estos niveles de lectura que se van a señalar a continuación, se entendieron como una estrategia para facilitar los procesos de comprensión, puesto que dentro de su función misma, cada uno alberga la posibilidad de un proceso comprensivo diferente. Estos niveles, van desde lo más concreto, pasan por la formulación de hipótesis y deducciones y por último, se proyectan desde los posicionamientos críticos. Así, se reconoce el nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial, nivel crítico, sustentados en las subdivisiones de los niveles de comprensión de textos recogidas en el documento “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones” (Zorrilla, 2005).

2.2.3.1 Nivel de lectura literal

Este nivel de lectura es el más potenciado en el grado 10-02, como se expuso inicialmente en la fase de diagnóstico. Si bien, dicho nivel de lectura no demanda de información diferente a la explícita en el texto, esto no implica que no exista un proceso mental importante, en la medida que las estudiantes deben conservar información verídica del texto. Razón por la cual, aunque es un elemento fortalecido dentro de este grupo poblacional, debe seguir siendo ejercitado indistintamente de su dominio, pues su constante fortalecimiento difícilmente dará como resultado un retroceso en el proceso lector. Según Grajales (2006) este nivel de lectura “se limita a extraer la información dada en el texto, sin

agregarle ningún valor interpretativo.” (pág. 76) Es decir, se hace una lectura global del texto con el objetivo de reconocer aspectos expresos del mismo.

En contraste, Zorrilla (2005) considera que, en este nivel de lectura “el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar.” (pág. 3) Lo que le va a permitir, que se interiorice la información explícita recogida en el texto, sin hacer inferencia alguna. Para Sánchez (2013), por medio de este nivel de lectura

Se estimula preferentemente a los sentidos. Es más receptivo respecto de la información que se lee y se desea aprender o estudiar. Supone predominantemente la presencia de los procesos de percepción, observación y de memoria para identificar, asociar u ordenar. Se logra una comprensión inicial más asociada con la retención y la memoria. (pág. 35)

En esta perspectiva, como se ha expresado a lo largo de este apartado, no hay lugar para la elaboración personal pues se queda en el marco conceptual y denotativo del texto y aunque demanda procesos cognitivos por parte del lector, estos pueden ser definidos como habilidades básicas o simples.

2.2.3.2 Nivel de lectura inferencial

Este nivel lectura, requiere un alto nivel analítico y de resolución por parte de las estudiantes, quienes deben tener la capacidad de sacar conjeturas con respecto al texto. En palabras de Pinzás (2003, pág. 39), se sugiere que la comprensión inferencial “aporte al texto la elaboración de las relaciones implícitas en él.”, reconociendo esos elementos relevantes que requieren de la elaboración de hipótesis y deducciones para ser entendidos.

En adición, Cassany, Luna , & Sanz (2003) indican que “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (pág. 218). Entiéndase “lagunas”, como los momentos de

lectura donde el lector perdió, olvidó o desconoce algún tipo de información. Lapsos que deben ser superados, desde la capacidad conclusión y deducción.

En ese sentido, “hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto, depende en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector”. (Zorrilla, 2005, pág. 3), ya que de esta manera, se reconoce el rol activo que juega el lector pues de él depende reconocer la información implícita contenida en el texto. Esta acción esta mediada por un individuo que está inmerso en un contexto determinado e impregnado de diversas experiencias y conocimientos que atraviesan su discernimiento del texto.

2.2.3.3 Nivel de lectura crítica

La lectura crítica, comprende todo el entramado de los niveles revisados anteriormente. Mediante la exploración de este nivel, es posible llegar al análisis profundo de un texto cualquiera, que como bien se ha dicho a lo largo de este trabajo investigativo, no puede entenderse únicamente desde la decodificación de un código, sino más propiamente, por medio del análisis y la reflexión del sujeto en contraste con elementos de un contexto determinado.

Para ello, según explica Zorrilla (2005) “el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo” (pág 3), así, el sujeto desde su propia realidad, podrá asignarle un significado conforme a sus experiencias y conocimientos, y en esa medida, contraargumentar, o valorar el texto leído. En palabras de Sánchez Carlessi, este nivel de lectura desarrolla la capacidad de:

Analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. Es un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar

información y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guían las creencias fundamentales y las acciones (2013, pág. 32)

Todo lo anterior, fundamenta los niveles de pensamiento que se llevan a cabo cuando se desarrolla un proceso de comprensión de lectura. Es primordial, que se generen escenarios de clase que faciliten estos procesos cognitivos, debido a que se ha reconocido una problemática el intentar superar el nivel de lectura crítico, en el grado 10-02 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

2.2.4 Texto multimodal

Los textos multimodales, pueden concebirse como las formas comunicativas que emplean dos o más sistemas semióticos. Dentro de dichos sistemas se enlistan los espaciales, visuales, gestuales, auditivos y lingüísticos, que se preocupan por representar desde cada una de sus formas, elementos esenciales dentro de los textos multimodales. Es por ello, que la idea de análisis de estos textos se ha efectuado en su mayoría, desde la identificación de los distintos elementos semióticos que facilitan el proceso de comprensión, por medio de la descripción de elementos formales. Sin embargo, vale la pena resaltar que el presente estudio investigativo se basó, en la aprehensión e interpretación semántica del contenido de estos textos y no en el estudio de la alfabetización multimodal, entendida como la alfabetización semiótica.

En ese orden de ideas, el texto multimodal “puede estar constituido por información de dos tipos: verbal y no verbal” (Parodi, 2009, pág. 113), lo que sugiere una articulación de elementos textuales, a fin de generar un evento comunicativo determinado. Lo anterior, lleva a pensar que dicho evento no es neutro, ni carente de sentido, por lo cual cuenta con información que puede ser analizada y entendida de múltiples formas.

Al respecto, Álvarez y González citados por Gutierrez (2018) “plantean que los textos multimodales se han establecido como un campo de aplicación en el cual múltiples

modos generan nuevas oportunidades para que los estudiantes creen nuevos sentidos sobre el mundo” por lo que, la amplitud de este concepto, no está supeditada solo a la cultura digital, sino que sugiere las infografías, los grafitis, las producciones informativas, como los ejemplos más claros de esta tipología textual, ya que al poseer elementos verbales y no verbales, se pueden comprender como textualidades útiles para la fortalecer los niveles de interpretación y generar otros espacios de interacción comunicativa.

Es esta versatilidad lo que le permite a los textos multimodales, abarcar posibilidades variadas en términos de recursos y formas de interacción con el lector, por lo cual:

“los textos multimodales presentan dos características claves que se pueden aprovechar en un contexto educativo: en primer lugar, integran diferentes tipos de recursos para facilitar los procesos de comprensión; y, en segundo lugar, favorecen una mayor libertad para el lector, que puede escoger el orden, la jerarquía de la información y la organización semántica del discurso.” (Gutierrez, 2018, pág. 72)

Lo anterior, propone entender los textos multimodales como manifestaciones comunicativas que apelan, por un lado, a la creación de modos que posibilitan la comprensión y por otro, a la importancia de acudir a otras formas textuales que también requieren de altos índices de abstracción, comprensión y reflexión para poder decir que han sido comprendidos.

Por medio de estos dos aspectos (antecedentes y marco de referencia), se detallaron los modelos teóricos, argumentos, conceptos e ideas desarrollados previamente, en relación con el tema de investigación establecido en el presente trabajo monográfico.

2.2.5 Ecofemismos

Para empezar, esta teoría se convirtió en una herramienta temática, que surgió de la idea de unir los procesos de horticultura que adelantan las estudiantes de la institución, con las prácticas femeninas que les ayudan, a pensar y repensar sus roles de género. Si bien, esta visión del mundo no se incluyó dentro del análisis de datos, se consolidó como un elemento

teórico importante ya que por medio de este, se enmarcó la literatura seleccionada para efectuar los distintos análisis textuales que desarrollaron las estudiantes durante la intervención.

En este sentido, “más allá de concepciones que sitúan a las mujeres como víctimas de una exclusión histórica. La crítica al androcentrismo desde la reflexión ecofeminista, ante todo busca restituir su protagonismo y responsabilidad social y cultural.” (Vulluendas Giménez, 2009). Situación que emparenta con las labores de siembra y cultivo que desarrollan las estudiantes dentro de la institución, ya que estas, no son acciones neutras y sin implicaciones medio ambientales y sociales, ya que además de demostrar formas de organización femenina, también abren paso a modelos de transformación concretos, donde son las mujeres quienes protagonizan hábitos y prácticas de cuidado ambiental.

Ahora bien, la “libertad de elección respecto a la maternidad, la soberanía alimentaria o la educación ambiental desde la infancia, deben ser los principios que guíen las acciones de la sociedad hacia un desarrollo sostenible.” (Puleo, 2005, pág. 210) Ya que estas facultades, les permiten a las mujeres desarrollar proyectos de vida que recalcan su rol activo en la interpretación y reflexión del mundo y su contribución en la generación de ciudadanías globales. En otras palabras, explorar la conexión entre la emancipación de las mujeres, con la protección social y ambiental, puede llevar a posicionar más ampliamente, el potencial crítico y propositivo de la población objeto de estudio.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Investigación-acción

El presente estudio se realizó por medio del enfoque cualitativo de investigación, debido a que este se centra en la exploración de aspectos no susceptibles a ser medidos o cuantificados, como por ejemplo: la comprensión textual, la cual incluye en su nivel crítico,

la expresión de emociones y sentimientos, experiencias y puntos de vista, los cuales, deben analizarse desde el plano de la interpretación, puesto que, según Taylor & Bodgan (1984),

Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos (p.21).

En este sentido, resulta más importante examinar la situación educativa en la cual se encuentran inmersas las estudiantes, que otorgarle un balance numérico a la intervención. Entonces, desde una perspectiva holística, se pretende facilitar procesos de comprensión de lectura, que integren un elemento transformador en la concepción de esta habilidad y así mismo, recalquen la función comunicativa de la misma.

Al mismo tiempo, el actual proyecto de investigación toma como base la metodología de investigación-acción puesto que por medio de esta se pretende reconocer la realidad de un contexto determinado, analizarlo e intervenir, con herramientas pertinentes en este. Al respecto, Latorre (2003) afirma que el propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos (p.27). Es decir, mediante este ejercicio metodológico, se pretende hacer una aproximación a la realidad, para de esta forma poder mejorar la comprensión de determinadas prácticas sociales o educativas, optimizarlas y transformarlas de ser necesario. No obstante, permite entender la práctica docente, como un

constante ejercicio de formación e investigación necesarias para la solidez en dicha labor. En palabras de Elliot:

La investigación-acción interpreta 'lo que ocurre' desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos... Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales de los sujetos o leyes de la ciencia natural. (2000, pág.25)

Reconociendo así que, dentro del ejercicio docente, el maestro actúa también como un mediador entre la realidad contextual de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, por lo cual, no busca clasificarlos o darles ningún tipo de juicio valorativo a los mismos, sino que intenta comprenderlos. Todo lo anterior, pone en juego las habilidades propositivas del maestro quien debe procurar dentro de su quehacer como investigador, ser altamente propositivo para poder acudir de forma pertinente a las necesidades reales de la población objeto de estudio.

De igual forma, la presente investigación respondió englobar las fases que se proponen dentro del desarrollo de la investigación-acción, comprendidas como la fase de diagnóstico, planificación, observación y reflexión, en la medida en que en este estudio, se identificó un problema específico, se propuso una serie de estrategias de acción para reforzar dicha dificultad y finalmente, se generó un análisis en torno a los resultados obtenidos a partir de la implementación de dichas estrategias.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

A partir de la formulación de la pregunta problema de la actual investigación, la cual se desarrolló con base en las necesidades actuales de la población educativa, se planteó la siguiente matriz categorial, la cual contiene una unidad de análisis que responde a la competencia lectora, así como dos categorías generales que responden a la comprensión de

lectura y al eje transversal ecofeminista, el cual posibilita involucrar referentes de análisis. Estas categorías antes mencionadas, a su vez se dividen en subcategorías, las cuales poseen sus respectivos indicadores de logro y las fuentes con las cuales se sustentan las mismas.

Al respecto, gráficamente, la matriz se encuentra distribuida de la siguiente manera:

Tabla 1. Matriz categorial

| UNIDAD ANÁLISIS | CATEGORÍAS GENERALES | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES | FUENTES |
|----------------------------|--------------------------------|---|--|--|
| Competencia Lectora | Niveles de comprensión lectora | Literal | - Identifica información explícita en el texto | - Sánchez Carlessi (2013) - Zorrilla (2005) - Cassany, Luna , & Sanz, Enseñar lengua (2003) - Pinzás (2003) |
| | | | - Extrae información global dada en el texto | |
| | | Inferencial | - Localiza información implícita en el texto | |
| | | | - Formula hipótesis a partir de la información que infiere. | |
| | | Crítico | - Utiliza estrategias explicativas y analógicas en la lectura de textos multimodales | |
| | | | - Construye posicionamientos argumentados en respuesta a lo leído. | |
| Texto multimodales | Verbales | - Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los textos multimodales. | - Parodi (2009) - Gutiérrez (2018) | |
| | No verbales | - Analiza textos multimodales de forma literal, crítica e inferencial. | | |

3.3 Población

Para describir a grandes rasgos el grupo poblacional objeto de estudio, es preciso señalar que el grado 10-02 cuenta con 39 estudiantes, donde el 55,3% de ellas manifiesta ser estrato 2 mientras que otro 36,8% hace parte del estrato 3, el porcentaje restante acoge a una estudiante estrato 1 y a 2 estudiantes estrato 4, quienes habitan en un 32,4% la localidad de San Cristóbal y en un 29,7% la localidad de Rafael Uribe Uribe.

También, habitan localidades aledañas tales como Puente Aranda, Usme, Tunjuelito, Ciudad Bolívar y unas más alejadas tales como Suba, Engativá y Kennedy. Este último aspecto, con seguridad tiene implicaciones en términos del uso de la ruta escolar, la cual transporta 44,7% de las estudiantes.

La información expuesta anteriormente, pone en contexto aspectos socio-económicos que permiten dar cuenta del ambiente diverso dentro del cual se desarrollan las estudiantes, donde probablemente el único elemento común, es la institución educativa a la cual pertenecen y donde estas diferencias se pueden entender como una riqueza en términos de la diversidad de perspectivas que allí convergen.

3.4 Instrumentos y técnicas de recolección

Al momento de realizar un proceso de investigación, es preciso examinar ciertos instrumentos reconocidos por su pertinencia, en las investigaciones cuya metodología responde a la investigación-acción. En este caso particular, son los procesos de observación consignados respectivamente en los diarios de campo, las encuestas escritas, las pruebas de diagnóstico y la triangulación, las que dan cuenta de instrumentos que fueron útiles para el desarrollo del presente estudio. Estos, serán descritos de forma individual a continuación:

3.4.1 Diarios de campo: Primero, desde la observación directa, se logró una aproximación a la realidad de los educandos y a su acontecer educativo. Este tipo de observación, aunque no es participante, sirvió para consignar en el diario de campo las distintas explicaciones, inferencias y análisis de las acciones de los sujetos involucrados en el contexto educativo abordado. Desde la perspectiva de Henández Sampieri , Fernández Collado , & Baptista Lucio (2006), el diario de campo es un recurso de recolección de información “en el cual el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes” (pág. 424). Razón por la que este,

puede contener tachones y correcciones, además de un ejercicio analítico nutrido que apunte a comprender situaciones específicas en este contexto estudiantil.

3.4.2 Encuesta escrita: Por medio de las encuestas escritas se formularon preguntas relacionadas con la edad, sexo, gustos, intereses, así como características de sus diferentes tipos de familias y viviendas. Esta herramienta de exploración de información, puede definirse como un “método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 1998, pág. 120). Este es quizás uno de los instrumentos que mayor acercamiento genera con las estudiantes en un primer momento, puesto que devela muchos aspectos importantes del entorno natural de las estudiantes.

3.4.3 Prueba diagnóstica: En el desarrollo de presente trabajo investigativo, se desarrolló una prueba diagnóstica que buscó dar cuenta de los desempeños cognitivos de las estudiantes en la asignatura de español. Por medio de esta, se abordaron aspectos relacionados con los niveles de lectura y escritura de las estudiantes, así como aspectos formales y estructurales de la lengua. Según indican Henández Sampieri , Fernández Collado , & Baptista Lucio, esta prueba diagnóstica

Obedece a diferentes necesidades y a un problema de investigación, lo cual origina que en cada estudio el tipo de preguntas sea distinto. Algunas veces se incluyen tan sólo preguntas cerradas, otras ocasiones únicamente preguntas abiertas, y en ciertos casos ambos tipos de preguntas” (2006, pág. 221)

En este caso específico, se emplearon los dos tipos de preguntas, en aras de encontrar resultados específicos en unos casos y de no limitar las respuestas, en otros.

3.6 Consideraciones éticas de la información

Para esta investigación se formalizó un consentimiento informado en el cual se estipularon las responsabilidades concretas que se tienen para con las personas involucradas a lo largo de la investigación, así como el manejo responsable de la información recogida. Todo lo anterior, en función de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 1098 de 2006 en el Código de Infancia y Adolescencia.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

No es reciente, la necesidad de generar espacios de indagación e investigación, desde donde se problematicen las distintas circunstancias que acontecen la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Desde esta premisa, se ha pretendido abordar las habilidades comunicativas desde un paradigma sociocultural, que articule los procesos del intelecto con las actividades concernientes al desarrollo humano, en aras de potenciar habilidades otras, como la atención, la interacción e incluso la resolución de problemas. Es por ello que para el desarrollo de esta fase de la investigación se tomó como referencia el diseño y creación de una secuencia didáctica que interconectó las distintas actividades propuestas en aras de darle una continuidad lógica al proceso de intervención. Básicamente, “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, pág. 1).

Por ende, con el fin de garantizar aprendizajes relevantes para el estudiantado, se buscó implementar una secuencia didáctica que conectó cada una de las actividades con las siguientes y que, además, le apuntó a crear situaciones con las cuales les fuera posible aprender de forma significativa y, facilitar en gran medida sus procesos de comprensión

lectora. Este instrumento demanda una apropiación sólida de los conceptos concernientes a la disciplina de la lengua, así como el conocimiento profundo de los planes de estudio, conjugados con una aplicación pedagógica idónea.

En este sentido, se estructuró dicha secuencia con sus respectivas actividades de inicio, desarrollo y cierre. Además, se consideró la importancia de conectar la experiencia personal previa del alumno, con los contenidos del eje conceptual. Es decir, se partió de las vivencias anteriores de las estudiantes para alcanzar niveles de comprensión más abstractos, que les permitieran plantear la solución de problemas del contexto propio y el de otros.

4.1 Enfoque pedagógico

En la presente investigación, se reconoce la necesidad de entender a las estudiantes y a los profesores como sujetos activos dentro del proceso de aprendizaje y con la capacidad de emitir juicios de valor críticos. En este sentido, las dinámicas del estudiantado y de los docentes implica una participación constante de los mismos, dentro del desarrollo de las clases, para así poder construir, cuestionar, reflexionar, crear y sobre todo comprender los distintos procesos del pensamiento y sobre el mundo mismo. Lo anterior, se remite al enfoque Constructivista de la educación que según Coll (1996), gira en torno a las tres siguientes premisas:

- a. El responsable del proceso de aprendizaje es el estudiante, es el quien debe reconstruir e interiorizar los saberes.
- b. Todos los conocimientos que se enseñan al estudiante son en resultado de un proceso previo de construcción social, así las cosas, la actividad mental constructiva del estudiante se aplica sobre saberes que ya poseen un grado de elaboración.
- c. La teoría fundamental del profesor es a eslabonar el proceso de construcción del estudiante con el saber colectivo. Es por tanto, es un orientado y guía de la actividad mental constructiva de su educando.

Desde las cuales, se reconoce como un objetivo central el crecimiento del individuo en términos de sus capacidades cognitivas y para su desarrollo en el plano social; esto en aras de fortalecer la calidad de vida de una comunidad. Por consiguiente, un estudiante que aprendió realmente un contenido cuando es capaz de: atribuir un significado, construir representaciones mentales a través de imágenes o proposiciones verbales y elaborar el marco explicativo de un conocimiento, lo cual empata directamente con los niveles de comprensión de lectura que buscan promover esta mismas habilidades dentro de los procesos lectores de las estudiantes, además de promover la posición argumentada frente a la realidad.

4.2 Fases desarrolladoras

Aunando todo lo antes mencionado, la propuesta de intervención pedagógica se basó en el desarrollo de los objetivos establecidos y de lo contenido dentro de la matriz categorial. Por consiguiente, esta se desarrolló en tres fases: sensibilización y exploración, estructuración de conocimiento, aplicación y socialización. En la primera fase (como su nombre lo indica) se realizó una sensibilización mediante la cual se estableció un enlace entre las experiencias previas de las estudiantes y la posterior apropiación de los niveles de lectura para el análisis y comprensión de textos multimodales. En la segunda etapa, se realizó un trabajo de estructuración del conocimiento, para el aprovechamiento de los niveles de comprensión de lectura aplicados a textos multimodales y finalmente, se desarrolló la fase de aplicación, en la cual se visibilizó la apropiación y ejecución del modelo de lectura por niveles en la comprensión de este tipo de textualidades antes mencionadas, cuyas actividades se puntualizaron en el siguiente esquema:

Tabla 2. Fases y actividades de la intervención pedagógica

| FASE | SESIÓN | TEMA/ACTIVIDAD |
|---|--------|--|
| FASE UNO: Sensibilización y exploración. Preparación del terreno | 1 | Aproximación a lecturas no convencionales: práctica de yoga, lectura olfativa, preguntas problematizadoras. |
| | 2 | Incursión en la huerta escolar: adoptar una planta y documentar por medio de una infografía aspectos relevantes de esta. |
| | 3 | Análisis de texto multimodal verbal y no verbal: Fotografía. |

| | | |
|---|---|---|
| FASE DOS: Estructuración del conocimiento. Sembrar conciencia. | 1 | Lectura en tres niveles de: “ <i>Carta del Jefe indio Seattle al presidente de los Estados Unidos</i> ” |
| | 2 | Debate en torno a “ <i>Carta del Jefe indio Seattle al presidente de los Estados Unidos</i> ” |
| | 3 | Lectura y reflexión de texto multimodal: <i>Mujeres defensoras del medio ambiente.</i> |
| | 4 | Interpretación texto multimodal informativo: “ <i>El cambio climático y la destrucción de la humanidad</i> ”. |
| FASE TRES: Aplicación y socialización. Cosechar saberes | 1 | Visualización y análisis de texto multimodal no verbal: cortometraje “La abuela Grillo” |
| | 2 | Lectura por niveles y aplicación práctica del aprendizaje: Calendario lunar de siembra. |
| | 3 | Socialización producto infográfico. Documentación y análisis de las plantas que se encuentran en la huerta escolar. |

Todos estos elementos fueron la base constitutiva de cada una de las fases descritas a continuación.

4.2.1 FASE UNO: Sensibilización y exploración. Preparación del terreno.

Esta fase inicial, tuvo como objetivo caracterizar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, a partir de actividades de comprensión lectora, por medio de textos multimodales, creadas en función de aproximarlas a escenarios de relacionados con un proceso de aprendizaje significativo, vinculado con el proyecto de horticultura impulsada por el colegio. Esta fase se desarrolló del 05 al 26 septiembre del año 2019 y comprendió dos momentos específicos: el primero, se desarrolló en torno a la estimulación de experiencias corporales, en aras de activar experiencias previas y el segundo, por medio de textos multimodales que ampliaban la información y reflexión frente dichas experiencias.

Por consiguiente, este primer momento de la fase de sensibilización y exploración, está relacionado con la estimulación de experiencias previas de las estudiantes. Para su desarrollo, se empleó dos sesiones de clase en las cuales se realizó una sesión de yoga ofrecida por una instructora invitada, quien además de propiciar un espacio para el acondicionamiento corporal por medio de posiciones propias de esa práctica, buscó activar la fase del pensamiento lógico, a partir de una experiencia de sensibilización llevada hacia la

estimulación del pensamiento inferencial, por medio de tres tipos de especies vegetales: lavanda, romero y sauco.

La actividad, consistió en desplazarnos a la zona verde en la cual se encuentra una de las huertas con las que cuenta el colegio. Luego de culminar la sesión de yoga, se compartió con las estudiantes información referida a las formas, olores y usos médicos de las tres especies de plantas antes mencionadas. Después esa explicación, se les pidió a las estudiantes cerrar los ojos y se pasó por cada uno de los lugares entregándoles una planta diferente. A continuación, se les pidió a las estudiantes que haciendo uso de sus sentidos del olfato y el tacto, intentaran reconocer las plantas que les habían sido entregadas. En esta actividad, las estudiantes trataban de sacar conjeturas con respecto a las plantas que tenían o que creían que tenían. Luego, al abrir sus ojos se percataban de si su lectura sensorial había sido o no acertada. Finalmente, para activar sus conocimientos previos se acudió a una pregunta abierta, que cuestionaba a las estudiantes si conocían algunos usos médicos o de otra índole para estas plantas, lo que permitió conectar la realidad con sus conocimientos previos.

Para el segundo momento de esta fase, en pro de ampliar la discusión con la cual se culminó en la primera parte, se les pidió a las estudiantes que organizaran grupos de 4 personas. Cada uno de estos grupos, debía dirigirse a la huerta del colegio y “adoptar” una o más plantas de las que allí se encuentran, para luego desarrollar un trabajo infográfico planteado en miras de dar continuidad al proceso de análisis y selección de la información, por medio de una investigación detallada de distintos aspectos importantes relacionados con las orígenes, propiedades, características, beneficios y contraindicaciones de estas plantas. Esta actividad se desarrolló en la primera parte de esta sesión, en la segunda parte se explicó qué era una infografía, qué tipo de información contenía y las consideraciones formales y conceptuales que se debían tener en cuenta en la producción de dicha representación visual

informativa. Esta explicación, en función hacer del ejercicio de la producción un texto multimodal un asunto, más claro y comprensible.

Finalmente, la actividad con la cual culminó esta fase de sensibilización y exploración, quiso involucrar los posicionamientos femenos frente al cuidado del medio ambiente, por medio de la lectura de un texto multimodal de carácter fotográfico que debió ser analizado individualmente por las estudiantes, valiéndose de inferencias y argumentos críticos. Lo anterior se desarrolló, por medio de preguntas abiertas que buscaban activar estos niveles de pensamiento en las estudiantes (véase anexo 5).

4.2.2 FASE DOS: Estructuración del conocimiento. Sembrar conciencia.

Esta fase de la intervención, se planteó como objetivo, identificar el impacto de la lectura de textos multimodales en el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura de las estudiantes. Para tal fin, se emplearon 4 sesiones de clase comprendidas desde el 01 al 24 de octubre del año 2019. De este modo, para la primera sesión se inició con una breve discusión enfocada en conocer sus percepciones y opiniones referidas a las siguientes tres preguntas: *¿Creen ustedes que los recursos naturales son ilimitados? ¿Conocen personas que desempeñen labores de protección del medio ambiente? ¿Qué creen ustedes que motiva a algunos seres humanos a destruir la naturaleza?* Luego, para llevar a un nivel de contrastación de los argumentos propios, se compartió con las estudiantes, una recreación audiovisual del popular discurso reconocido con el nombre de “*Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos*”, el cual consiste en una carta que fue enviada por el jefe indio Seattle en 1855 a quien por entonces, dirigía este país. Este último estaba interesado en comprar un territorio donde habitaban los nativos Suwamish, por lo que el líder de esta comunidad decidió responder con un discurso bastante contundente.

Este video se vio dos veces; en la primera, el objetivo era escuchar y observar cuidadosamente la información que se estaba transmitiendo y la segunda, se debían tomar

apuntes de los elementos que ellas consideraran más relevantes. Una vez culminada esta actividad, se les propuso a las estudiantes volver sobre la información brindada por el texto y reflexionar acerca de preguntas relacionadas con el texto y con los tres niveles de comprensión de lectura, para que en la siguiente clase se formalizara un debate en función de compartir y contrastar los nuevos argumentos y a su vez, ampliar los referentes de discusión.

En este sentido, la segunda sesión correspondiente a esta fase, se basó en el desarrollo de un debate cuyo propósito fue compartir las diversas interpretaciones, basadas en los niveles de comprensión de lectura. La idea era que las estudiantes tuvieran la posibilidad de plantear sus posicionamientos con respecto a las preguntas establecidas en la clase previa a este encuentro y crear un escenario de relación dialógica entre iguales. Sentadas en mesa redonda, cada una de ellas debía exponer sus posturas con respecto a las preguntas, argumentar sus respectivos puntos de vista y refutar de ser necesario.

Posteriormente, para la siguiente sesión el referente de texto multimodal fue una guía de trabajo compuesta por tres momentos. El primero, buscó activar los conocimientos previos de las estudiantes y su capacidad para enlazarlos con la información nueva, razón por cual, se recurrió a la implementación de una lluvia de ideas que debía ser nutrida con conceptos relacionados con el título del texto: *Mujeres defensoras del medio ambiente* (González, 2019). Es decir, la idea era que de forma organizada las estudiantes aportaran sus consideraciones y palabras claves a la discusión, y las relacionaran de manera coherente y lógica al título del texto multimodal. Después, se sintetizó toda la información y se destacó la participación voluntaria y la actitud dispuesta de las estudiantes. Una vez desarrollado este primer momento, se pasó a realizar la lectura del texto en cuestión, haciendo uso de estrategias útiles para profundizar en la información y generar análisis verídicos y contextualizados. Estas estrategias se describieron detalladamente en el último capítulo de la presente investigación.

El último momento de esta sesión, dio lugar a una guía que contenía un cuestionario corto compuesto por seis preguntas de selección múltiple, que daban cuenta de elementos literales dentro del texto, dos preguntas referidas a al nivel de lectura inferencial de la comprensión y una última, que requería de un criterio crítico. Para desarrollarla, las estudiantes debían hacerlo de forma individual y culminar antes de que el tiempo dispuesto para la sesión terminara.

Finalmente, la siguiente sesión de esta fase, se articuló con la temática de las sesiones previas a esta, integrando la problematización de las crisis medio ambientales y aportes femeninos dentro de las mismas, en aras de contextualizar la situación colombiana. Para ello, se inició con un diálogo con las estudiantes mediado por tres preguntas: *¿Cuál creen que es el problema medio ambiental más visible en Colombia?, ¿Qué se puede hacer para combatir este problema?, ¿Creen que las personas son conscientes de los problemas medio ambientales? ¿Tienen algún ejemplo?* Luego de que algunas de ellas participaran en la respuesta de estas preguntas, las estudiantes se organizaron en parejas para leer una noticia titulada *El cambio climático y la destrucción de la humanidad*, el cual pone en evidencia no solo las causales del cambio climático sino también el visible riesgo de la especie humana implicada en esta gran dificultad.

Al terminar la lectura y relectura de dicho texto multimodal informativo, las estudiantes debían responder tres cuestionamientos que daban cuenta de la activación de los tres niveles de comprensión lectora. Por medio de las respuestas obtenidas, se planteó la fase valorativa de esta actividad, la cual tuvo como principio la reflexión práctica de los saberes y las discusiones realizadas. El primero de estos numerales consistió en relacionar los conceptos de *sequía, deforestación, contaminación, inundación, ola de calor*, con su respectiva definición, luego las estudiantes debían escribir cinco consejos que se pudieran aplicar a las distintas actividades cotidianas y que contribuyeran en el cuidado de la

naturaleza. Lo anterior en función de generar procesos cognitivos relacionados con la capacidad de organizar asertivamente la información y usarla de forma práctica. Para hacerlo, debían utilizar los siguientes conectores: *es esencial que, es importante que, es imprescindible que, es preciso que, es necesario que, es aconsejable que*. Finalmente, las estudiantes debían responder estas cinco preguntas relacionadas con el texto: *¿Cuál es una de las principales preocupaciones para la sociedad el cambio climático?, Describe las causas y consecuencias del efecto invernadero, ¿Cuáles son las consecuencias del cambio climático?, ¿A qué se refiere la afirmación: “cada día la degradación del medioambiente nos afecta más”?, ¿Cuál es el rol de la mujer en la protección del medio ambiente?*

Estas actividades condujeron acciones que fueron desde un nivel básico hacia un nivel complejo. Es decir, fueron de los procesos de síntesis, deducción e integración de la información, al análisis, reflexión y argumentación de los posicionamientos.

4.2.3 FASE TRES: Aplicación y socialización. Cosechar saberes

El desarrollo de esta última fase de la intervención tuvo como propósito analizar la importancia de los textos multimodales en el fortalecimiento de la comprensión literal, inferencial y crítica. Para este fin, se tomó como referencia un corto animado llamado La abuela Grillo cuya función comunicativa consiste en narrar un evento denominado “La guerra del agua” que tuvo lugar en Cochabamba, Bolivia. En concreto, para el desarrollo de esta sesión se les pidió a las estudiantes que observaran con mucha atención este texto audiovisual e intentaran interpretar su propósito comunicativo. Luego de observarlo en dos ocasiones, se les pidió a las estudiantes que se organizaran en grupos de 4 personas. Cada uno de estos grupos debía discutir las siguientes preguntas: *¿Por qué creen que la comunidad echó a la abuelita grillo de su territorio?, ¿Por qué secuestraron a la abuelita grillo los hombres de gris?, ¿Qué tuvo que pasar para que la abuelita grillo y el agua fueran liberadas?, ¿Qué sucede con el agua en nuestras casas?, ¿Qué sabor tiene?, ¿Pueden beberla?, ¿Alcanza para*

regar?, ¿Nos alcanza el dinero para pagarla?, ¿Cuál es la principal enseñanza del video?, ¿Cómo crees que las grandes compañías de agua manipulan este recurso?

Para luego, compartir sus respuestas con sus demás compañeras de clase. Esta última actividad se desarrolló en la siguiente sesión de clase, consistió principalmente en que las estudiantes se organizaran de nuevo en los grupos que habían trabajado previamente y discutieran con las demás, las conclusiones a las que habían llegado al interior de sus respectivos grupos. Así, esta clase se tornó como un debate mediado por las preguntas que se describieron anteriormente.

Dentro de la última sesión aplicada, el punto de encuentro nuevamente fue la huerta escolar puesto que el objetivo de la sesión giró en torno a extraer información precisa de un texto multimodal y aplicarla de forma práctica en las distintas plantas que allí se encuentran, es decir, el desarrollo de esta actividad implicó la comprensión de un diagrama de Calendario lunar para siembra. Por medio de este gráfico, las estudiantes debían identificar acciones específicas que debían realizar dentro de la huerta ese día, por ende era imprescindible que leyeran de forma detenida esta imagen y analizaran bien las acciones que allí se especificaban puesto que de no ser así, podrían intervenir sus plantas de forma inadecuada.

Así, la primera parte de esta clase, las estudiantes se concentraron en identificar las labores que se desarrollarían dentro de la huerta, en concordancia con el calendario de siembra y en la segunda, a aplicar dichos procedimientos. En la última sesión que se pudo desarrollar, se retomaron las infografías que se venían desarrollando desde la primera fase de la intervención. Para esto, nos reunimos con las estudiantes en la huerta del colegio, y sentadas en mesa redonda las estudiantes se dispusieron a compartir cada una de las infografías realizadas con las distintas integrantes del grado 10-02, quienes debían exponer todo lo relacionado con las plantas que habían elegido y sus características principales.

4.3 Cronograma

Este apartado, socializa los distintos periodos de tiempo en los que se desarrolló la intervención pedagógica descrita anteriormente.

Tabla 3. Cronograma

| Actividades | Meses (semanas) 2019 | | | | | | | | | | | | 2020 | | | |
|--|----------------------|--|---|---|---------|--|---|---|-----------|---|---|--|-------|---|---|--|
| | Septiembre | | | | Octubre | | | | Noviembre | | | | Marzo | | | |
| Fase 1: Sensibilización y exploración | ■ | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Fase 2: Estructuración de conocimiento | | | | | ■ | | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Fase 3: Aplicación y socialización | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | |

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo, se desarrolló el análisis de los resultados obtenidos a través de la intervención pedagógica, en aras de problematizar las diversas situaciones que acontecen en los procesos de comprensión de lectura de las estudiantes del curso 10-02 y los efectos de afrontar los textos multimodales haciendo uso de los tres niveles de comprensión de lectura. Para tal fin, se procedió a integrar un grupo focal de 15 estudiantes (elegidas al azar), cuyos resultados en las diferentes actividades desarrolladas desde la fase diagnóstica hasta la fase de intervención número tres, fueron el insumo para generar el análisis que será presentado a continuación, no sin antes, introducir la rejilla de evaluación que se creó con base en los criterios establecidos desde la matriz categorial.

Tabla 4. Indicadores y clasificación cualitativa por niveles

| ASPECTOS A EVALUAR | NIVEL DE DESEMPEÑO | | |
|---|-----------------------|-------------------|---------------------|
| | NIVEL 3: EXCELENTE | NIVEL 2: BUENO | NIVEL 1: REGULAR |
| 1. Identifica información explícita en el texto | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 2. Extrae información global dada en el texto | | | |
| 3. Localiza información implícita en el texto | | | |
| 4. Formula hipótesis a partir de la información que infiere. | | | |
| 5. Construye posicionamientos argumentados en respuesta a lo leído. | | | |
| 6. Utiliza estrategias explicativas y analógicas en la lectura de textos multimodales | | | |
| 7. Determina características, funciones e intenciones contenidos en los textos multimodales. | | | |
| 8. Analiza textos multimodales de forma literal, crítica e inferencial. | | | |

Como se mencionó con antelación, este análisis se hará mediante un enfoque cualitativo, que pretende abordar los resultados obtenidos en las dos categorías establecidas: niveles de comprensión de lectura y textos multimodales, además de dilucidar si se facilitó o no el proceso de comprensión lectora por parte de las estudiantes. Para dicho análisis, se tomó en consideración las tres fases que se formularon y aplicaron en el capítulo anterior, partiendo desde la fase 1 y 2, relacionadas con la sensibilización y estructuración del conocimiento (respectivamente), hasta llegar a la fase 3 de intervención denominada: aplicación y socialización. Básicamente, mediante las categorías mencionadas y la rúbrica de evaluación presentada anteriormente, se constituyeron los indicadores de valoración y por consiguiente, el análisis de datos que se presenta a continuación.

5.1 Fase de sensibilización

Como ya se dijo, la fase en cuestión se compuso de tres sesiones mediante las cuales se buscó aproximar a las estudiantes a textualidades múltiples, que aunque iban más allá de las compuestas por el código escrito, eran susceptibles de ser leídas, interpretadas y cuestionadas. Para constatar la evolución en dicho proceso, se tomó como referencia dos de los ocho indicadores presentados en la matriz categorial y en la rejilla de evaluación, puesto que al ser un primer acercamiento a lo propuesto en la actual intervención, el nivel de rigurosidad en la valoración fue menos estricto. Es por ello que se consideraron los siguientes desempeños:

Tabla 5. Indicadores elegidos para el análisis de la fase 1

| ASPECTOS A EVALUAR | NIVELES DE DESEMPEÑO | | |
|---|-----------------------|-------------------|---------------------|
| | NIVEL 3: EXCELENTE | NIVEL 2: BUENO | NIVEL 1: REGULAR |
| 1. Formula hipótesis y argumentos a partir de la información que infiere. | | | |
| 2. Utiliza estrategias explicativas y analógicas en la lectura de textos multimodales | | | |

Cabe señalar que, dentro de los Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje, se reconoce la necesidad de:

“comprender que la alfabetización, en un sentido amplio, es un proceso de largo aliento que no se limita a la comprensión y producción de la modalidad lingüística alfabética sino que redundando en la construcción de aprendizajes sobre diferentes códigos no verbales y multimodales.” (2017, pág 48)

Haciendo alusión justamente a la necesidad de vincular otras formas textuales a los planes curriculares, para que las estudiantes alcancen una alfabetización holística, que implique de forma ineludible que el proceso de lectura se amplíe y fortalezca, ya que, esto probablemente repercutirá, tanto en el rendimiento académico de las estudiantes, como en sus capacidades de desempeñarse socialmente de forma integral. Por este motivo, se formuló una sesión de clase enfocada en entender que por medio de los sentidos, en este caso el sentido del olfato, era posible realizar diversos procesos de pensamiento relacionados directamente con los niveles de comprensión lectora. Es decir, no solo se buscó que las estudiantes activaran conocimientos previos, sino que también se requirió de un proceso de significación que demandó de la elaboración de deducciones, lo que emparentó con el segundo nivel de comprensión de lectura. En cuanto al abordaje de la lectura crítica, esta se pudo escalar en la medida que se problematizó la temática planteada.

En este sentido, la primera actividad se planteó como un pretexto para acercarse a los niveles de comprensión de lectura por medio de textos no convencionales; en este caso específico, el nivel inferencial y el crítico. De este manera, se aproximó a las estudiantes a

tres plantas: romero, lavanda y sauco, mediante una presentación corta de cada una de ellas, donde además de describirlas físicamente, se caracterizó su olor y propiedades medicinales. Luego, se les pidió a las estudiantes que cerraran sus ojos mientras se les repartía alguna de estas plantas. La idea era que ellas, intentaran por medio de su olfato y tacto identificar el tipo de planta que tenían en sus manos. Cabe resaltar que, el objetivo de esta actividad no respondía a acertar en la identificación de la misma sino en evidenciar cómo las estudiantes relacionaban sus experiencias previas con la información nueva y la derivaban en un segundo nivel de comprensión relacionado con la organización y extracción de información implícita y con el desarrollo de deducciones, ya que: “lo que interesa averiguar es hasta donde es capaz de llegar el lector a la hora de realizar inferencias y establecer relaciones entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto.” (Zorrilla, 2005)

Esta actividad, en relación con el primer indicador, reveló que el 53,3% de las estudiantes formuló hipótesis de manera parcial a partir de la información que tenían en sus manos y solo el 6,7% de ellas, formuló plenamente dichas hipótesis, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

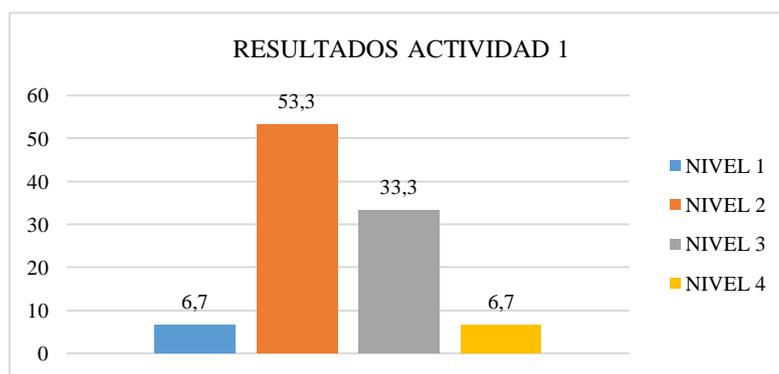


Figura 1. Resultados de la primera actividad propuesta en la secuencia didáctica

Específicamente, según la rejilla formulada, en lo referido al nivel de lectura inferencial (indicador 1), el mayor porcentaje de las estudiantes se encontró ubicado en un nivel 2 (regular), puesto que ellas no se atrevieron a sacar conjeturas lógicas apoyadas en la

información que se les compartió, para determinar la forma y el olor de las plantas, así como tampoco consideraron las claves o relaciones directas que se les dio para la identificación, puesto que aunque se mencionó desde el inicio de la clase que se les daría romero, lavanda o sauco, ellas mencionaban otras plantas tales como hierbabuena, ruda y manzanilla. Un ejemplo específico de lo anteriormente mencionado, se pone en evidencia en el diario de campo número 8 donde se registró el siguiente comentario (véase anexo 6)

Estudiante 1: *“No sé profesora, yo creo que por el olor se trata de una planta”*

Con la anterior respuesta, quedó en evidencia que existen dificultades para desbordar el nivel de lectura literal, para que ellas puedan elaborar interpretaciones profundas y mejor fundamentadas. Como se dijo con antelación, la actividad no pretendía acertar con el nombre de las plantas sino evidenciar la coherencia de las inferencias que las estudiantes hacían y cómo ellas demostraban sus destrezas para formular hipótesis, ya que como lo menciona Cassany, Luna , & Sanz, (2003), “los ejercicios de inferencia hacen especial hincapié en las lagunas potenciales de un texto y exigen que el alumno se arriesgue a interpretarlas a partir del contexto” (2003, pág 219). Por ello, era vital que las estudiantes se pusieran en situación para leer atentamente y asociar las ideas planteadas en clase con sus experiencias previas.

Sucesivamente, dando lugar al indicador número dos establecido para esta primera actividad de intervención, se buscó activar en las estudiantes su capacidad para enjuiciar la temática en cuestión. Motivo por el cual, se les preguntó por los usos medicinales de estas plantas y si ellas las consideraban alternativas viables para el tratamiento de enfermedades. En este orden de ideas, se buscó propiciar un escenario de discusión frente a las cuestiones mencionadas anteriormente, sin embargo, por temas de tiempo y participación, solo tres estudiantes manifestaron sus distintas consideraciones, la cuales dos se enunciaron a continuación:

Estudiante 2: *“A mi me tocó el sauco. Yo sé que esta planta sirve para la gripa y esas enfermedades respiratorias... Y yo creo que sí son viables porque yo por ejemplo la he usado y en cuestión de dos o tres días ya he soltado todas las flemas. La verdad profe, yo prefiero acudir a la medicina natural porque las farmacias solo aseguran clientes”*

Estudiante 4: *“Yo la verdad no sabía que era sauco, si lo había visto en muchas partes, de hecho aquí en el colegio hay muchos árboles, pero no tenía ni idea de que era medicinal. Yo la verdad sí sé muy poco de plantas y si sirven de medicina, pero mi abuela y mi mamá si saben mucho de eso por eso siempre que me enfermo de cualquier cosa, me hacen agüitas antes de darme una pasta y la verdad es que yo prefiero eso porque me cuesta mucho pasarme las pastas y eso sabe muy feo”.*

Esta información suministrada por los diarios de campo, demostró una comprensión crítica del evento en cuestión, en la medida que se conectó el texto con el contexto de las estudiantes. Vale la pena recordar que la lectura crítica: “pone en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento: conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias” (Rondón, 2014, pág 27), de manera que, sus juicios, criterios e ideas deben propender por examinar de forma analítica aquello que leen, así como por interconectar, dudar, evaluar y contrargumentar sus posicionamientos, partiendo de sus experiencias preliminares.

Justamente esto, se evidenció en las respuestas de las estudiantes quienes utilizaron estrategias explicativas, analógicas y reflexivas para exponer sus argumentos y llegar a conclusiones concretas, que aunque en el momento no pudieron ser corroboradas, respondían a criterios analíticos generados por ellas mismas. Es claro que, aunque los argumentos de las estudiantes que participaron no figuran en un nivel excelente (con respecto a la rúbrica de evaluación), debido a que lo planteado por ellas, carece de un sustento teórico, estos si poseen

un sustento en el plano experiencial, vigente para el nivel de lectura crítico, por lo cual se recogen estas afirmaciones y se ubican en un nivel tres de lo planteado en la rúbrica.

La siguiente actividad llevada a cabo, como se dijo en el capítulo anterior, se formuló en aras de ampliar la discusión abordada en la clase previa, mediante la cual se planteó el uso medicinal de diversas plantas. Para dicho propósito, las estudiantes escogieron una o más plantas de las que se encuentran en la huerta escolar y luego de esto desarrollaron una investigación exhaustiva cuyo producto fue una infografía. Debido a que dicho material informativo, se socializó y compartió en la última fase de la investigación, su análisis se encuentra registrado en ese apartado. No obstante, vale la pena aclarar que las distintas especificidades del trabajo concertado, la información que debía contener y las consideraciones formales y conceptuales que se debían tener en cuenta en la producción de dicha representación visual informativa, se abordaron en la sesión descrita actualmente.

Finalmente, la última actividad establecida para la fase de sensibilización y exploración, involucró por medio de la lectura de un texto multimodal de carácter fotográfico (véase anexo 5), el reconocimiento de los posicionamientos femíneos frente al cuidado personal y del medio ambiente. Para tal fin, se tomó como insumo una serie de ocho preguntas abiertas (4 de carácter inferencial y 4 de carácter crítico), que propendieron por la activación de estos niveles de comprensión textual de las estudiantes, por lo cual, respondieron estos cuestionamientos valiéndose de sus capacidades deductivas y argumentativas.

Por consiguiente, haciendo énfasis en los dos indicadores tomados en cuenta para el ejercicio valorativo, se pudo detectar que en efecto existen diversas problemáticas relacionadas con los niveles de comprensión, tal y como se evidenció en la fase diagnóstica y en los resultados de la actividad descrita anteriormente y representada en la siguiente gráfica:

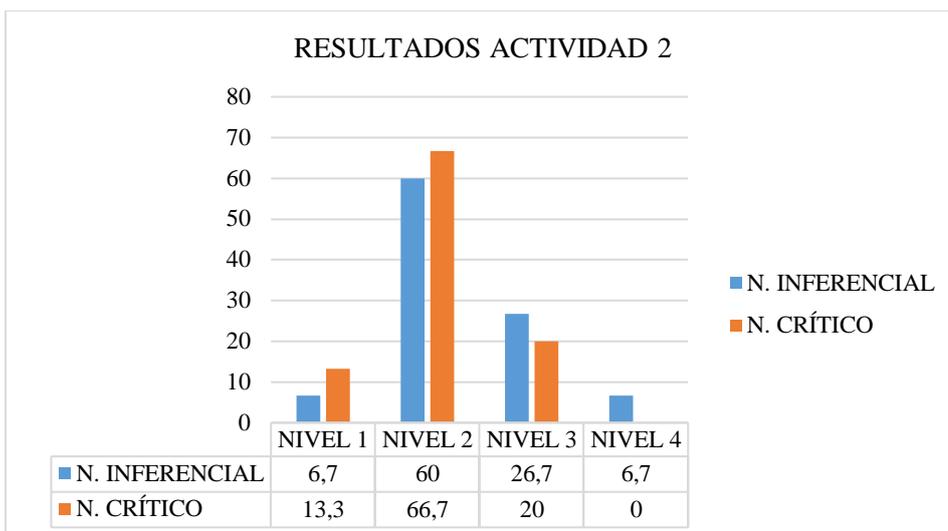
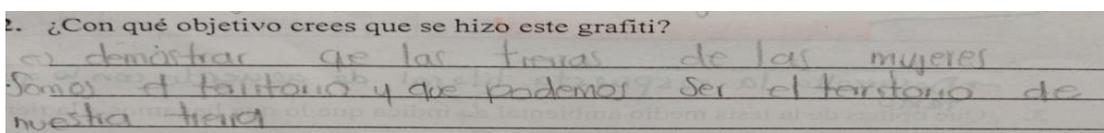


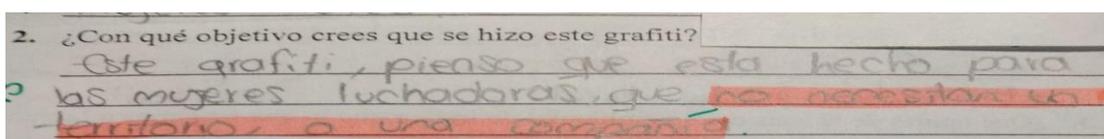
Figura 2. Resultados de la segunda actividad propuesta en la secuencia didáctica

Como se pudo observar, el 60% de las estudiantes se encontró en un nivel dos (regular) en relación con el indicador número uno, formulado para valorar los desempeños concernientes al nivel de lectura inferencial, puesto que el análisis de la imagen sugerido a partir de las preguntas en cuestión, demostró una argumentación y explicación de ideas que no guardaban una relación lógica. Un claro ejemplo de ello se evidenció en lo que las **Estudiante 5 y 13** plasmaron como respuesta a la pregunta dos, que indagó acerca del objetivo de fijar un grafiti en la calle que dice: “*Ni la tierra ni las mujeres somos territorios de conquista*”. Al respecto ellas dijeron:

Estudiante 5



Estudiante 13

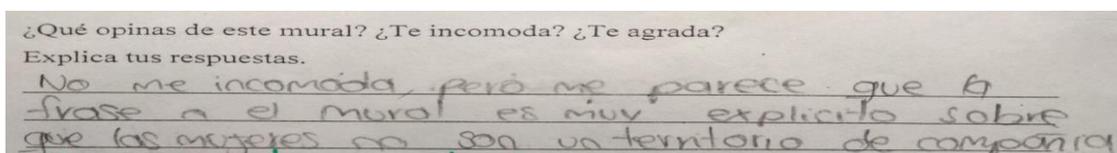


Es preciso destacar que: “la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía”. (Cassany, Luna , & Sanz, 2003, pág 38). Luego, si

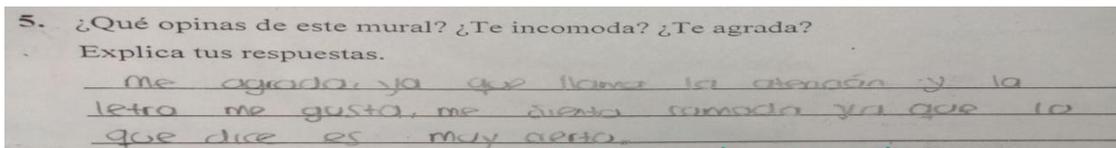
esta habilidad cognitiva no se activa, quiere decir que el lector no se está apropiando de aquellos textos que lee y por tanto no toma decisiones frente a los mismos. En otras palabras, si las estudiantes no reconocen sus lecturas e ideas como procesos de comprensión válidos cargados de sentido, toda interacción lector-texto se difumina, y esto no solo desdibuja la inamovible materialidad del texto sino también la capacidad del lector de sobrepasar el plano literal de los textos. Igualmente, las otras tres preguntas referidas al nivel inferencial, poseen unas características similares a las adjuntadas anteriormente. En estas se evidenció que existía una dificultad para conectar la información dada por el texto, con sus experiencias personales y conocimientos previos. Sin embargo, vale la pena destacar el 26,7 % de las estudiantes que sobrepasaron este nivel y por lo tanto se ubicaron dentro del nivel tres (bueno), ya que según los resultados de esta actividad, contaron con la capacidad de formular varias hipótesis y argumentos a partir de la información que el texto les brindó.

En contraste, los resultados obtenidos a través de las preguntas formuladas en función de estimar los procesos de comprensión crítica de textos no literarios, son semejantes a los analizados anteriormente, ya que el porcentaje más alto también se sitúa en el nivel dos de las categorías de valoración propuestas en la rúbrica. Básicamente, un 66,7 % de las estudiantes presentan dificultades para adoptar una opinión argumentada o ir más allá de lo formulado en las preguntas. Ejemplos:

Estudiante 13



Estudiante 12



Mientras que otro 20 % de las estudiantes asumió posturas críticas y argumentadas frente al texto formulado, este porcentaje fue evidentemente inferior al enunciado en el nivel dos y reflejó una notable necesidad de seguir generando estrategias de lectura dentro del aula, que permitieran a las estudiantes rebasar esos procesos cognitivos estáticos, para que estas jóvenes se reconocieran como lectoras competentes y con las capacidades necesarias para reflexionar y evaluar de forma argumentada sus respectivas lecturas. En palabras de Serrano de Moreno:

“La práctica de la lectura crítica tan necesaria en el mundo actual requiere de un tratamiento permanente, a fin de ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales significativos que a diario se imponen frente a nosotros.” (2008, pág 508)

Pues de no ser así, las estudiantes seguirían abordando los textos que consumen de forma inconsciente y sus procesos cognitivos referidos al análisis y comprensión se verían seriamente impactados. En estos términos, se recogió nuevamente la necesidad de hacer que el ejercicio de lectura rindiera los frutos esperados y que mediante la misma, las estudiantes pudieran alentar sus capacidades cognoscitivas, pues al determinar los rasgos característicos del rendimiento de las estudiantes en esta primera fase, según los resultados, se pudo constatar que este seguía estando en un punto medio o regular.

5.2 Fase de estructuración del conocimiento

El análisis de datos que se realizó en esta fase, planteó como objetivo implementar una serie de actividades de lectura, que permitiera a las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, fortalecer los niveles de comprensión textual a

través de textos multimodales con enfoque ecofeminista. Además, se quiso describir cómo la postura ecofeminista sirvió como un componente transversal para abarcar la comprensión crítica, en la medida que este concepto ofreció herramientas de problematización y reflexión. Para tal fin, se estimaron los siguientes momentos en el proceso de aprendizaje por parte de las estudiantes:

Tabla 6. Indicadores elegidos para el análisis de la fase 2

| ASPECTOS A EVALUAR | INDICADORES | | | |
|--|-----------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | NIVEL 4: EXCELENTE | NIVEL 3: BUENO | NIVEL 2: REGULAR | NIVEL 1: BAJO |
| 1. Identifica información explícita en el texto | | | | |
| 2. Localiza información implícita en el texto | | | | |
| 3. Construye posicionamientos argumentados en respuesta a lo leído. | | | | |
| 4. Determina características, funciones e intenciones contenidos en los textos multimodales. | | | | |

Todos los elementos antes mencionados se formularon en miras de generar una interacción constante y significativa entre las estudiantes y los textos, lo cual, respondió a garantizar una comprensión de lectura eficaz por medio de prácticas guiadas (modelado) y mediada por el mecanismo de coherencia que Van Dijk (1983) acuñó con el nombre de macroestructura textual. El resultado de dichas intervenciones develó a partir de cuatro sesiones, distintas particularidades que serán abordadas a continuación.

En la primera intervención propuesta para esta fase, se realizó una actividad de prelectura (Solé 2002) que puso en contexto tres preguntas que buscaron activar posicionamientos inferenciales y críticos, involucrados con el devenir cotidiano de las estudiantes, reforzado con sus experiencias y conocimientos previos. Los resultados obtenidos a partir de los diarios de campos, reflejaron que por medio de esta actividad participativa, las estudiantes comunicaron sus ideas y criterios de forma argumentada, lo que ubicó la media de rendimiento en un nivel tres (bueno). Si bien, aunque no intervino el

número total de las estudiantes sino siete de ellas, se destacó que todas justificaron sus respuestas, hicieron uso de analogías e incluso problematizaron las preguntas formuladas, situación que demostró un avance dentro del proceso de pensamiento crítico e inferencial (véase anexo 6.1).

Después de dichas intervenciones, se compartió una recreación audiovisual del discurso reconocido con el nombre de “*Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos*”, con la finalidad de darle lugar a los tres primeros indicadores establecidos, en aras de facilitar los niveles de comprensión de lectura, guiados o estimulados a través de tres preguntas formuladas en función de cada nivel. La visualización de este texto multimodal se realizó en dos momentos, uno de lectura de aproximación y otro de repaso, que incluyó la toma de apuntes por parte de las estudiantes, de las ideas que ellas consideraron principales dentro del discurso. Lo anterior se hizo con el propósito de captar la atención de las estudiantes y de recurrir a técnicas de estudio que enmarcaran habilidades de selección, organización y análisis de la información. Luego, se formularon tres preguntas mediante las cuales se quiso estimular cada uno de los niveles de comprensión textual (véase anexo 7). Con relación a esta actividad, se obtuvo los siguientes resultados:

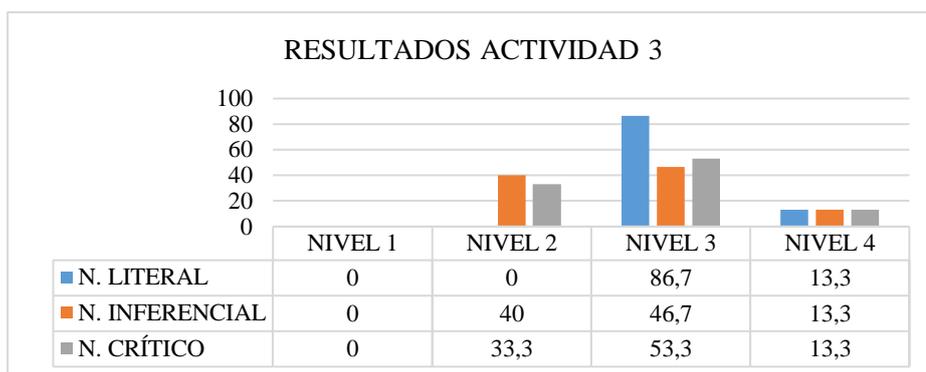
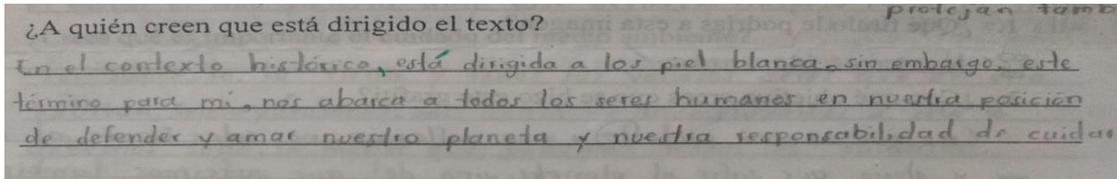


Figura 3. Resultados de la tercer actividad propuesta en la secuencia didáctica

El 86,7% de las estudiantes se situó dentro del nivel tres (bueno) y el 13,3 % restante en el nivel cuatro (excelente), de acuerdo con el indicador referido al nivel de lectura literal

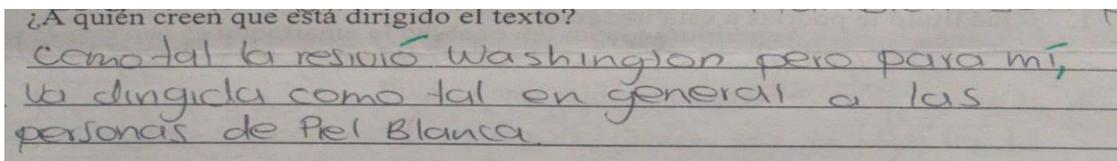
(1), puesto que hubo un muy buen desempeño por parte de las estudiantes, quienes lograron captar la información explícita del texto y plasmarla en la respuesta a la pregunta formulada para la aproximación a este nivel, como se demuestra en los siguientes ejemplos:

Estudiante 2:



¿A quién creen que está dirigido el texto?
En el contexto histórico, está dirigida a los piel blanca, sin embargo, este término para mí, nos abarca a todos los seres humanos en nuestra posición de defender y amar nuestro planeta y nuestra responsabilidad de cuidar

Estudiante 7:

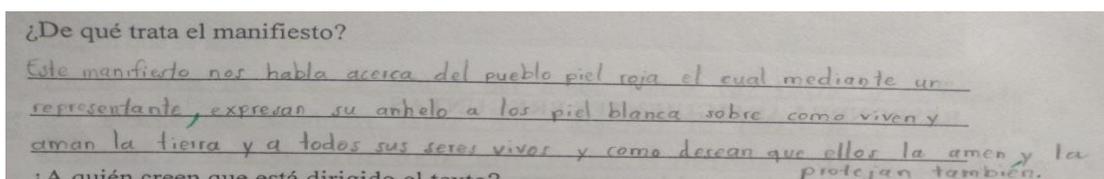


¿A quién creen que está dirigido el texto?
Como tal lo recibió Washington pero para mí, lo dirigida como tal en general a las personas de Pel Blanca.

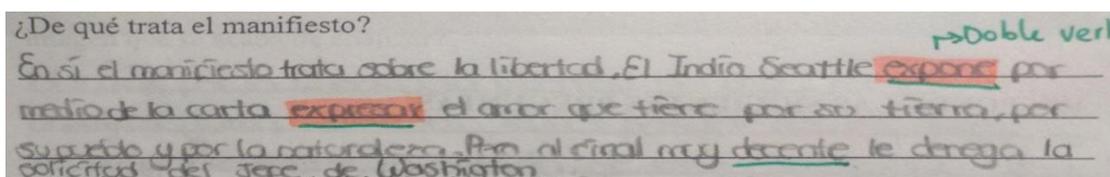
Como se ha venido reiterando a lo largo de este trabajo investigativo, esta fase de la comprensión lectora hace hincapié en la información que el autor manifiesta de forma directa y que es captada de igual forma por el receptor del mensaje. Es por ello, que se considera que las estudiantes se acercaron al indicador correspondiente de forma exitosa, puesto que se identificó un índice de apropiación del texto multimodal e interpretación primaria dentro de sus respuestas y además, porque no se detectó dificultad alguna al momento de responder.

Por medio de la siguiente pregunta, conectada con el indicador número dos (en la rúbrica que aparece en este apartado) y con el nivel de lectura inferencial, se buscó facilitar procesos de abstracción, identificación y relación de la información. Dicha aplicación, arrojó como resultado que el 40% de las estudiantes localizó de forma parcial información implícita del texto multimodal presentado, mientras que otro 46,7 %, cumplió con este mismo indicador de logro de forma propicia. El 13,3% restante ubicó su desempeño en un nivel excelente puesto que lograron optimizar la ejecución de dicho indicador, en la medida que sus abstracciones trazaron implicaciones lógicas y coherentes, como se demuestra en las siguientes respuestas:

Estudiante 2



Estudiante 4



Cabe aclarar que, aunque hubo dificultades en términos de cohesión, estas se subsanaron en la medida que sus respuestas tenían nexos directos con lo planteado en el texto abordado. Es decir, aunque hubo elementos dentro de la estructura textual que no concordaron con la idea en desarrollo, sus abstracciones fueron asertivas y congruentes en función de lo expuesto por el texto multimodal analizado. Ya que lo que primó al momento de valorar sus respuestas, fue su capacidad de “deducir, identificar, comparar, contrastar y relacionar ideas, identificar motivos o intenciones de los personajes... o establecer relaciones causa/efecto” (Zorrilla, 2005, pág. 133)

La última pregunta alusiva al nivel de lectura crítico, se planteó como indicio de valoración la construcción de posicionamientos argumentados por parte de las estudiantes, en respuesta a lo leído (3). Por medio de dicha facultad, se buscó reconocer el desarrollo de la capacidad activa, analítica y argumentativa de las estudiantes, quienes respondieron en un 33,3% de forma aceptable (regular), otro 53,3% lo hizo de manera acertada (bien) y un 13,3 % alcanzó un nivel superior (excelente) en el desarrollo de los procesos cognitivos anteriormente mencionados. Los resultados previos, indican que aunque se detectó un nivel regular dentro de los indicadores de logro, la competencia crítica afrontó un progreso evidente debido a que el porcentaje más alto se situó en un nivel bueno en el desarrollo de esta habilidad cognitiva, situación que contrasta con la primera fase de intervención donde los

porcentajes más elevados se ubicaban en un nivel regular o medio. Para ejemplificar esta afirmación, se tomó en consideración las siguientes dos respuestas, que se destacaron por desarrollar posicionamientos argumentados, vinculados con sus perspectivas y experiencias próximas.

Estudiante 6:

3. ¿Qué opinas de la tesis medio ambiental de indica que lo que hagamos a la tierra nos lo hacemos a nosotras mismas?
que es muy cierta ya que al dañar la naturaleza y nuestros recursos naturales, nos estamos dañando a nosotros mismo por lo tendríamos como respirar, como comer etc.

Estudiante 10:

3. ¿Qué opinas de la tesis medio ambiental de indica que lo que hagamos a la tierra nos lo hacemos a nosotras mismas?
opino que dicha tesis tiene razón ya que cada vez que talamos un árbol o matamos un animal se reducen nuestros años de tener oxígeno puro y más especies hermosas en nuestro planeta ya que el ser humano es tan dependiente de las cosas tendríamos que morir.

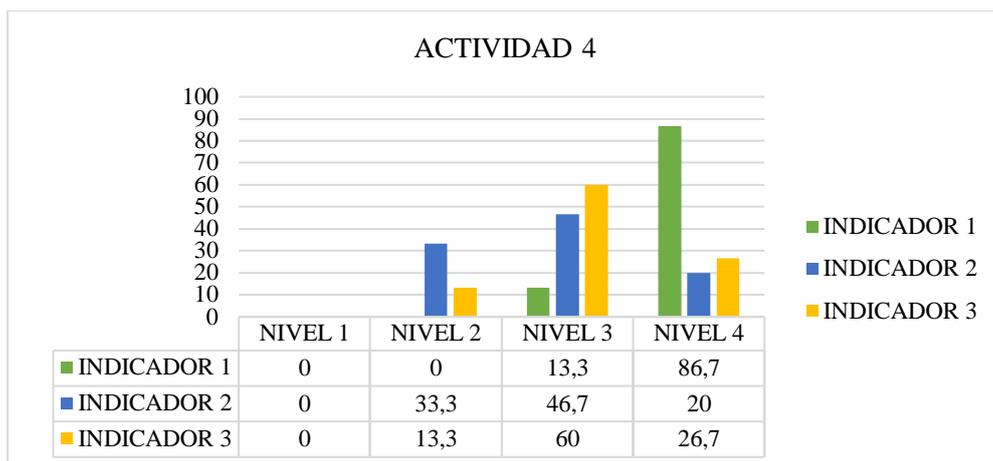
En otras palabras, por medio de estas dos respuestas se buscó corroborar que se desarrolló un proceso de lectura más consiente por parte de las estudiantes quienes valiéndose de ejemplos y analogías y de una actitud crítica y reflexiva plantearon sus juicios y puntos de vista, “lo que contribuye cada día a desarrollar nuevas posibilidades de comunicación, de intercambio y producción”. (Serrano de Moreno, 2008, pág. 506)

Por otra parte, en un segundo momento de esta actividad, se planteó la socialización de las respuestas de las estudiantes, quienes iban levantando la mano en cuanto quisieran aportar sus ideas. Si bien este ejercicio estuvo directamente relacionado con el primer momento de esta actividad, lo que se pretendió fue motivar a las estudiantes la expresión responsable y argumentada de sus percepciones, ya que como se describió en la fase diagnóstica las estudiantes tenían una dificultad referida a explicar sus ideas sin apoyarse de sus recursos escritos. Por ende, se hizo necesaria la creación de un escenario de discusión, donde los apuntes constituyeron un apoyo para la exposición de sus ideas y no un elemento

indispensable para poder hacerlo. Según se evidencia en los diarios de campo, la participación en esta actividad fue muy nutrida y a pesar de que las estudiantes tenían sus respuestas escritas, se remitieron a ellas solo para guiarse o retomar ideas previas, lo que demostró además una actitud desinhibida y crítica por parte de estas jóvenes, quienes de forma ordenada refutaban o complementaban los comentarios de sus compañeras.

En la sesión siguiente formulada para esta fase de estructuración de los conocimientos, se implementó la lectura de un texto multimodal extraído de una revista digital (véase anexo 8), el cual llevaba como título: *Mujeres defensoras del medio ambiente* (González, 2019). Es preciso resaltar que la primera aproximación que se hizo a este texto, se dio por medio de una actividad de prelectura mediante la cual se buscó activar los conocimientos previos de las estudiantes y dar indicios del contenido del texto por medio de las siguientes dos preguntas: *¿Conoces mujeres influyentes en la defensa del medio ambiente? ¿Quiénes?, ¿Cómo pueden las mujeres contribuir en la defensa del medio ambiente?*

Luego, se les pidió a las estudiantes que durante la lectura del texto, subrayaran las palabras clave, tomaran apuntes de las ideas centrales del documento en cuestión y explicaran como se vinculaban las imágenes con la información escrita. Esto con el fin de que comenzaran a explorar de forma detallada este material y le brindaran un apoyo al elemento analítico del mismo. Alternativamente, a través de la totalidad de la actividad, se pretendió que las estudiantes logaran determinar características, funciones e intenciones contenidas en este texto multimodal, por medio de procesos cognitivos asociados a la selección, predicción y análisis de la información. Lo anterior se aplicó por medio de un cuestionario compuesto por seis preguntas, cuyos resultados serán descritos a continuación.



Mediante las seis preguntas de selección múltiple, conectadas con el indicador número uno relacionado con la localización de información explícita en el texto, se obtuvo que el 86,7 % de ellas logró desarrollar un nivel excelente dentro de este nivel de comprensión, mientras que el 13,3 % restante se ubicó en un nivel bueno. Estos porcentajes reflejan un dominio de este nivel de comprensión de lectura que ha evolucionado de tal manera, que se refleja en su capacidad de organizar la información e identificar momentos específicos de la lectura, lo que inminentemente tiene implicaciones directas en los resultados obtenidos.

Las siguientes preguntas se ocuparon de guiar la discusión por medio de deducciones relacionadas con el texto multimodal establecido y de motivar una interacción con este, que vinculara sus habilidades para interconectar la información y dotarla de sentido. En otras palabras, se puso en evidencia la capacidad de las estudiantes de reconocer información implícita en el texto, que fue valorada en función de la rejilla de evaluación y la cual arrojó los siguientes resultados: el 33,3% de las estudiantes abarcó un nivel regular, otro 46,7% lo comprendió un grupo de estudiantes cuyo nivel se pudo describir como bueno y otro 20% de ellas se incorporó en el nivel identificado como excelente. Como se pudo observar en estos resultados, el porcentaje más elevado correspondió a un buen desempeño dentro del indicador planteado para dar cuenta del nivel de lectura inferencial. No obstante, se distinguió un número significativo de estudiantes que presentó dificultades para encontrar una relación

concreta entre los dos modos comunicativos (escrito y gráfico), así como para identificar información implícita del texto abordado y comprender las intenciones propias del mismo. Lo anterior generó que las estudiantes incurrieran en contradicciones de las cuales no lograron percatarse. Esta última afirmación llevó a recalcar la necesidad de entender que cuando se trabaja con textos multimodales, los elementos verbales y no verbales son definitivos para su comprensión, en la medida que si alguno de los dos se obvia, no se garantizará una comprensión del texto en su totalidad. Así mismo, se ha podido evidenciar la forma como el enfoque ecofeminista, ha situado a las estudiantes en puntos de discusión contextualizados que les han permitido conectar sus prácticas en la huerta escolar, con elementos teóricos y textuales que las alimentan.

El momento siguiente, relacionado con los porcentajes que se desprendieron de la última pregunta que compuso esta actividad, demostró un avance en torno a la elaboración de posicionamientos críticos que asumieron las estudiantes para responder a este interrogante, apoyadas no solo en la interpretación de la información escrita que brindó el documento sino también, en el análisis de las imágenes que este poseía. Esta situación puso en evidencia la forma como los elementos escritos, aliados con elementos gráficos propician argumentos más elaborados en la medida que las estudiantes se apoyan en ellos para dar lugar a sus razonamientos frente al texto, ya que, como señala Rondón Herrera: “con esta propuesta de lectura de una imagen fotográfica, podemos verificar que la lectura crítica no es otra cosa que acercarse a una realidad particular para interpretarla, interrogarla y cuestionarla.” (2014, pág. 40). Específicamente se encontró que el 60,0% de las estudiantes desarrolló ideas con un buen contenido crítico, mientras que otro 26,7% desbordó el nivel antes mencionado y se desempeñó de forma excelente. El 13,3% de las estudiantes restantes presentó dificultades en el desarrollo de sus argumentos, demostrando así un contundente avance en el número de estudiantes que lograron rebasar la cualificación regular de sus respectivos criterios.

La última sesión de esta fase, se articuló con la temática de las sesiones previas a esta, integrando la problematización de las crisis medio ambientales y aportes femeninos dentro de las mismas. Para ello, se inició la clase pidiéndole a las estudiantes que hicieran una lluvia de ideas, mediante la cual asociaran conceptos con el título: *El cambio climático y la destrucción de la humanidad*. Esto, con el fin de estimular la producción de diferentes ideas de carácter deductivo por parte de las estudiantes y simplificar el análisis del texto.

Por medio de esta actividad se pudo constatar una visible conexión entre los conceptos que ellas dieron y la temática del título, así como, un notable avance en lo referido a la participación voluntaria. Estas dos conductas se entendieron como elementos importantes en la constitución de lectoras autónomas y conscientes de su rol activo dentro de sus actividades de aprendizaje. Una vez concluida esta actividad, luego de haber sintetizado el grupo de ideas recogido y resaltar su pertinencia para la comprensión del texto multimodal informativo formulado para la sesión, se les pidió a las estudiantes que se organizaran en parejas para dar continuidad con la lectura del texto.

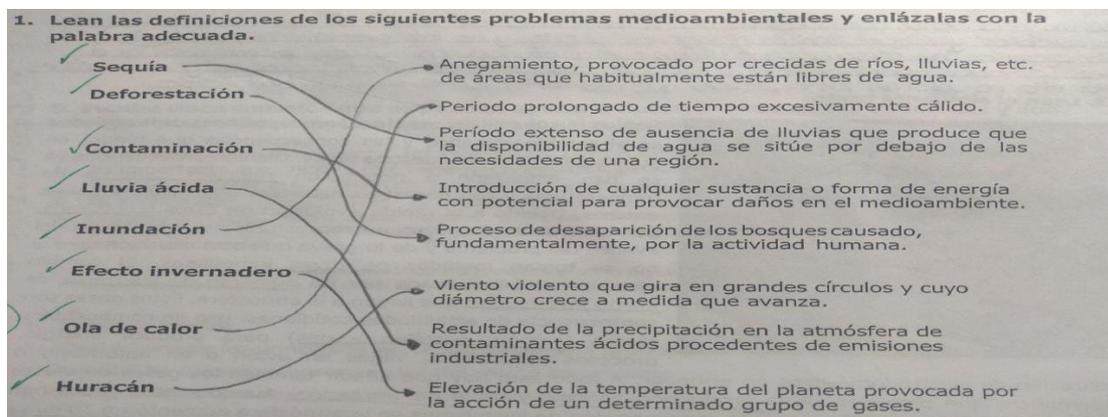
Las recomendaciones que se les dio para proceder con la lectura, giraron en torno a glosar el texto y resaltar las ideas principales y secundarias del mismo. Esto en aras de garantizar una exploración más profunda del material en cuestión y poner en evidencia las ideas que surgen al momento de realizar la lectura, ya que dichos procesos asumían en las estudiantes la capacidad para enlazar y examinar la información que estaban enfrentando.

Al terminar la lectura y relectura de dicho texto multimodal informativo, las estudiantes respondieron a cuestionamientos relacionados con los tres niveles de comprensión de lectura (véase anexo 9), y cuyos resultados se analizaron con base al indicador de desempeño número 4 registrado en la rejilla de evaluación formulada para esta fase de intervención. Por medio de este, se quiso cualificar la capacidad de las estudiantes para

determinar elementos importantes para la comprensión del texto, tales como las características, intenciones y funciones contenidas en la noticia con la cual se trabajó.

Con esta finalidad, el primer numeral formulado consistió en una actividad donde las estudiantes debieron enlazar conceptos que aparecían en el texto, con su definición respectiva. Lo anterior, se creó con el objetivo de favorecer la capacidad de las estudiantes para ordenar ideas, establecer nexos o correspondencias entre palabras y situaciones específicas y rastrear el pensamiento del autor, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Estudiantes 2 y 11

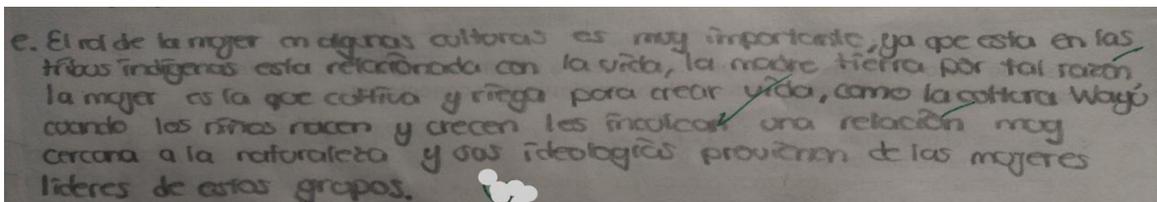


Los resultados obtenidos reflejaron que en efecto, las estudiantes pudieron concretar estos procesos cognitivos, ya que los resultados concluyeron que un 86,7 % de las estudiantes, había ejecutado este indicador de forma excelente, mientras que el 13,3 % restante tuvo un buen desempeño, en la medida que las estudiantes lograron caracterizar elementos particulares del texto, y otorgarles una definición verídica y concreta.

Este mismo indicador de logro, fue empleado para el análisis de los resultados obtenidos en el segundo y tercer momento de la actividad, las cuales reflejaron que el 86,7% y el 73,3 % (respectivamente) de las estudiantes, tuvo un desempeño entre bueno y excelente en el desarrollo de dichos cuestionamientos, mientras que el 13,3% y el 26,7% restante, no logró organizar ideas o identificar características y funciones del texto, por lo cual se ubicaron en un nivel regular, en correspondencia con lo formulado en la rejilla de evaluación.

Lo anterior, llevó a reconocer que las estudiantes habían fortalecido sus capacidades para elaborar inferencias y posicionamientos críticos, conexos al texto multimodal con enfoque ecofeminista, ya que este último concepto les brindó la posibilidad de acercarse a una lectura diferente del mundo, mediante la cual ellas pudieron posicionarse a favor o en contra del mismo, pero siempre de forma argumentada. Básicamente, este enfoque interdisciplinar, además de brindar elementos de análisis y reflexión para entender el rol de la mujer en el cuidado del medio ambiente, sirvió para problematizar las acciones de las estudiantes, dentro y fuera de la institución, como se puede visualizar en la siguiente respuesta:

Estudiantes 3 y 4:



e. El rol de la mujer en algunas culturas es muy importante, ya que esta en las tribus indígenas está relacionada con la vida, la madre tierra por tal razón la mujer es la que cultiva y riega para crear vida, como la cultura Wayú cuando los niños nacen y crecen les inculca una relación muy cercana a la naturaleza y sus ideologías provienen de las mujeres líderes de estos grupos.

En conclusión, con respecto a los porcentajes que se obtuvieron a través de los cuatro indicadores de logro establecidos para la fase número dos, se pudo afirmar que los porcentajes que hacen referencia a cada uno de estos, evolucionaron de forma ascendente, en contraste con los obtenidos en la primera fase. Y aunque para algunas estudiantes, aún era complejo identificar información implícita y explícita del texto, la herramienta pedagógica transversal denominada ecofeminismos, nutrió el elemento crítico y promovió un diálogo constante entre la dimensión femenina, la ecología y los posicionamientos y prácticas de las estudiantes. Lo anterior sugirió que el uso de textos multimodales, sí estaba generando un impacto en la optimización de los niveles de comprensión lectora en las estudiantes del grado 10-02.

5.3 Fase de aplicación y socialización

En esta tercera fase de intervención contemplada en el diseño de la secuencia didáctica, se quiso analizar si en efecto, los procesos de comprensión lectora se facilitaron, haciendo uso de textos multimodales, los cuales fueron entendidos como una unidad amplia de significación, cuyos elementos verbales y no verbales demandaron de procesos de pensamiento literal, inferencial y crítico, para garantizar una comprensión lectora integral de estos. En decir, lo que se buscó fue analizar el impacto que generó la lectura de textos multimodales en el fortalecimiento de los tres niveles de comprensión de lectura, y la forma como el enfoque ecofeminista sirvió no solo para teorizar las prácticas escolares de las estudiantes sino también para problematizarlas y brindarle un elemento crítico a la formulación de la intervención. Para efectuar este análisis, se tomó como referencia el siguiente indicador de logro, mediante el cual se buscó cualificar el desempeño de las estudiantes al momento de ejercitar los niveles de comprensión, por medio de textos multimodales.

Tabla 7. Indicador elegido para el análisis de la fase 3

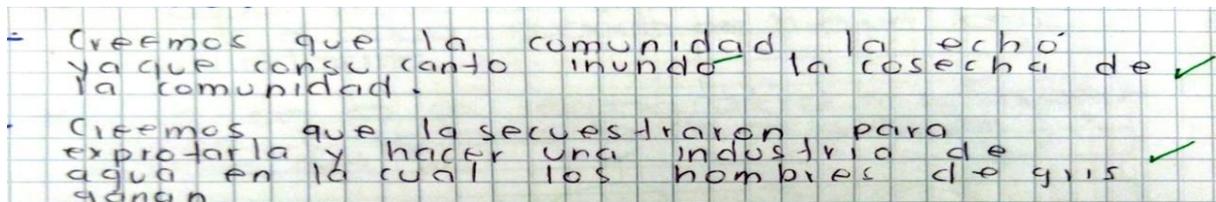
| ASPECTOS A EVALUAR | INDICADORES | | | |
|--|-----------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | NIVEL 4: EXCELENTE | NIVEL 3: BUENO | NIVEL 2: REGULAR | NIVEL 1: BAJO |
| 1. Analiza textos multimodales de forma literal, inferencial y crítica | | | | |

Para la valoración de este indicador de logro, que había sido abordado a lo largo de toda la intervención, se tomó referencia las últimas tres sesiones aplicadas. Cabe resaltar que, para obtener resultados más precisos, se fragmentó el indicador seleccionado en tres subprocesos que integraban: la capacidad de las estudiantes para localizar información específica y global del texto multimodal, para integrar relaciones que sobrepasaran lo leído y para construir pensamientos propios, con un alto nivel de argumentación. Todos estos elementos, como ya se dijo, se condesaron en un solo indicador.

Teniendo en cuenta toda la información anterior, se remitió a las estudiantes a un producto animado llamado *La abuela Grillo*, el cual, por medio de elementos de comunicación no verbal, como imágenes y sonidos, desarrolla una historia basada en la guerra del agua que tuvo lugar en Bolivia. Luego de que las estudiantes observaron en dos ocasiones este material audiovisual y tomaron apuntes de los aspectos más relevantes, se organizaron en grupos para discutir seis preguntas (véase anexo 10) que buscaron estimular los tres procesos de pensamiento que se habían venido trabajando. La resolución a dichas preguntas dio como resultado que el 13,3 % de las estudiantes se encontraban en un nivel regular, otro 60 % ocupaba un nivel bueno, mientras que el 26,7% restante lo abarcaba un grupo de estudiantes cuyos desempeños se clasificaron como excelentes. Para contextualizar los resultados obtenidos, se adjuntaron distintas respuestas de las estudiantes, que dieron cuenta del rendimiento en los distintos subprocesos:

Subproceso 1:

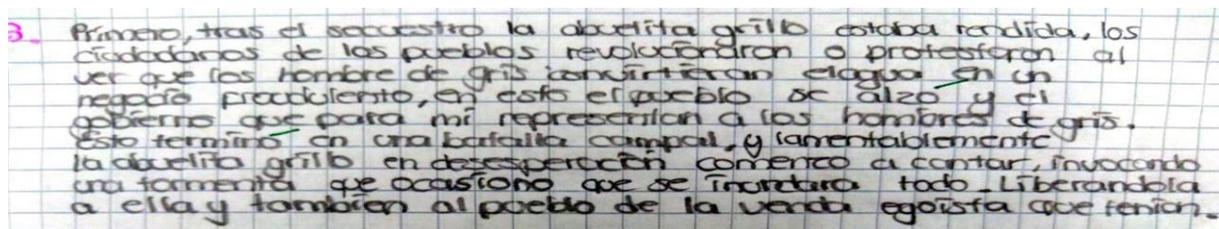
- **Estudiantes 1, 13, 15:**



Creemos que la comunidad la echó ya que cuando inundó la cosecha de la comunidad. ✓
Creemos que la secuestraron para expropiarla y hacer una industria de agua en la cual los hombres de gris ganan. ✓

Subproceso 2:

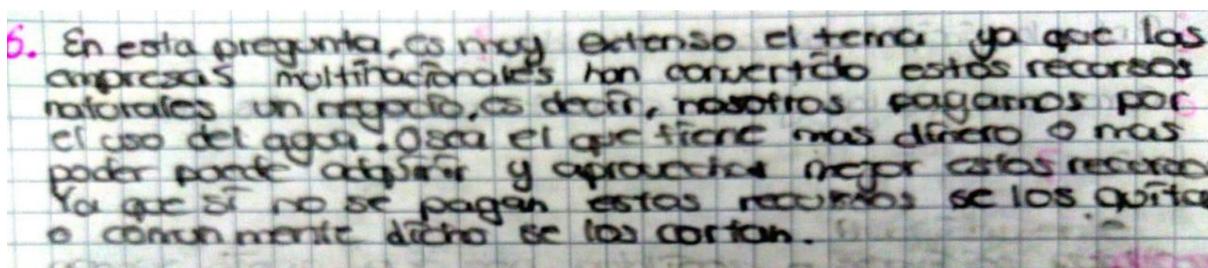
- **Estudiantes 3, 4:**



3. Primero, tras el secuestro la abuelita grillo estaba rendida, los ciudadanos de los pueblos revolucionaron o protestaron al ver que los hombre de gris convirtieron el agua en un negocio prouplento, en esto el pueblo se alzo y el gobierno que para mi representaban a los hombres de gris. Esto termino en una batalla campal, y lamentablemente la abuelita grillo en desesperacion comenzo a cantar, invocando una tormenta que ocasiono que se inundara todo. Liberandola a ella y tambien al pueblo de la venda egoista que tenian.

Subproceso 3:

- **Estudiantes 3, 4:**



Las respuestas agregadas para justificar estos porcentajes, pusieron en evidencia que aunque se trabajó con composiciones o productos que emplean lenguaje no verbal, estos al estar dotados de un discurso específico, también son susceptibles de ser leídos a partir de los tres niveles de comprensión. Si bien, la interpretación de la tipología textual multimodal se suele ejecutar por medio de un enfoque basado en la estructura formal de los textos, el éxito en las respuestas de las estudiantes demostró que también se puede dar un análisis mediado por preguntas que estimulan procesos de pensamiento implicados con el plano literal, inferencial o crítico. Es preciso señalar que para el cierre de esta actividad, todas estas respuestas fueron socializadas por las estudiantes, quienes por medio de un debate, siguieron demostrando avances en sus capacidades orales, a la hora de exponer ideas, apoyándose en sus apuntes y no releýndolos. Esto se subrayó en aras de recordar que un lector crítico:

No se forma en el silencio del aula, sino en la interacción con sus compañeros y docentes; interacción que habrá de permitirle participar activamente mediante la conversación o el diálogo que suscita la lectura del texto en torno a un tema específico. (Rondón Herrera, 2014, pág. 35)

Situación que reforzó el impacto generado a partir de la lectura de textos multimodales con perspectiva ecofeminista y su eco en otras habilidades tales como la oratoria, la argumentación y la interacción entre iguales.

En la siguiente sesión aplicada, el punto de encuentro fue la huerta escolar, debido a que se planteó una actividad que requería que las estudiantes aplicaran algunos procedimientos específicos dentro de este espacio (véase anexo 11). Para ser más precisa, se

formuló una sesión con un enfoque vivencial, que partió de la lectura de un diagrama conocido como Calendario Lunar para Siembra, el cual enunciaba acciones prácticas pertinentes para el cultivo (siembra, deshierbe, riego, entre otros) relacionados con la fase lunar. Este texto multimodal, estaba compuesto por elementos verbales y no verbales, que debieron ser interpretados en su totalidad para intervenir de forma apropiada las plantas que ellas habían adoptado en las sesiones iniciales y para responder una serie de preguntas en torno a la información contenida en esta infografía. Por estas razones, las estudiantes debieron activar procesos cognitivos relacionados con la identificación de convenciones, el establecimiento de correspondencias entre el texto escrito e imagen, y la representación de la información que les evocó el texto. Todos estos elementos se plantearon en aras de acercar a las estudiantes, a un desempeño óptimo del indicador en cuestión.

Los resultados de esta intervención arrojaron que 66,7% y el 26,6% de las estudiantes, tuvieron desempeños clasificados como buenos y excelentes, puesto que no solo lograron identificar información global y específica del texto, sino que además, lograron analizar de forma profunda, consiente y analítica el texto en cuestión. Situación que se reflejó en las respuestas que desarrollaron para las preguntas formuladas en torno al texto multimodal y a las acciones prácticas que se debieron desarrollar en la huerta, que por la fecha consistieron en cosechar semillas y flores (si era el caso), deshierbar, regar e injertar. El 6,7% adicional se encasilló en un nivel regular, debido a que no logró interpretar las convenciones propuestas por en el esquema y por ende la intervención a la planta no se ajustó con las recomendaciones dadas por el texto. Además porque las respuestas registradas en la guía de trabajo no guardaban relaciones lógicas con la información contenida en este material.

Por último, en la sesión final de toda la intervención, se reanudó la infografía explicada en el segundo momento de la sesión número uno, de la misma fase. En ese momento se establecieron los parámetros para la producción del texto multimodal que debían

elaborar y sustentar las estudiantes para esta sesión. Dicha infografía debía demostrar el uso de estrategias de planificación y una investigación y selección de información de forma crítica y detallada por parte de las estudiantes. Por medio de las infografías recogidas, se pudo constatar un ejercicio cualificado en un nivel superior equivalente al 93,3 % de las estudiantes, quienes demostraron su capacidad de síntesis de la información, así como una relación y pertinencia evidente entre las imágenes seleccionadas, la temática y los datos plasmados en la infografía, como se demuestra en el siguiente ejemplo:

Estudiante 3:



En conclusión, las estudiantes no solo pusieron en evidencia su capacidad para analizar textos multimodales, valiéndose de los procesos mentales literales, inferenciales y críticos, sino que además, evolucionaron en sus aptitudes expositivas en la medida que sustentaron propiedades y elementos específicos de las plantas, con un alto sentido de

propiedad. Como valor añadido, se destacó la capacidad creativa, la actitud crítica y la habilidad de abstracción y deducción que demostraron las estudiantes en la producción del texto multimodal infográfico, propuesto como ejercicio aplicativo de los aprendizajes alcanzados por las estudiantes.

Estos datos recogidos en la última fase, contrastados con los obtenidos en la fase inicial demostraron avances significativos, como lo demuestra la siguiente figura:

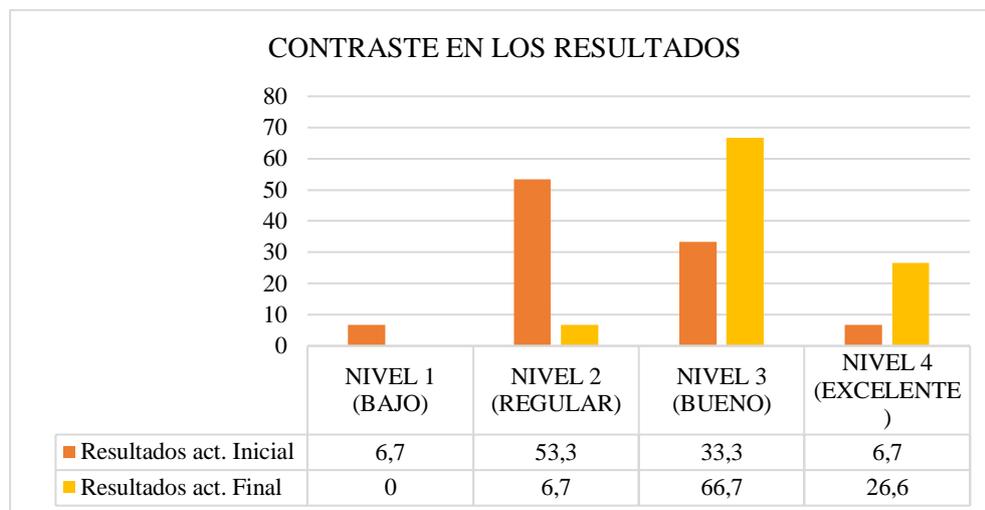


Figura 4: Contraste de resultados fase 1 / fase 3

Ya que, el porcentaje más alto, que estaba ubicado en un nivel regular en la primera actividad propuesta en la secuencia didáctica, pasó ubicarse en un nivel de cualificación bueno, en la última sesión. De igual forma, hubo una evolución en los porcentajes referidos al nivel excelente, que de contar con un 6,7 %, aumentó a un 26,6 % del número total de estudiantes. Situación que llevó a establecer que la lectura de textos multimodales tuvo un impacto significativo en el fortalecimiento de los niveles de comprensión textual, en la medida que este tipo de textualidades, al integrar elementos verbales y no verbales que se complementan entre sí, ayudaron a las estudiantes a tener mayor claridad sobre la información contenida en el texto, a leer más allá de las palabras y finalmente, desarrollar una lectura comprensiva más consciente.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo y aplicación de la actual investigación tuvo hallazgos significativos para el área del lenguaje y para la práctica pedagógica referida a la línea de español, en la medida que problematizó las necesidades en torno a la comprensión lectora y buscó facilitar dicho proceso, con el apoyo de textos multimodales. Esta multimodalidad, que comprende un número importante de textos que circulan dentro y fuera del mundo académico, fue medio elegido para aproximar a las estudiantes a experiencias de abstracción literales, inferenciales y críticas donde la comprensión integral era el fin último.

Los aspectos verbales y no verbales usados en la composición de textos multimodales, llevaron a sobrepasar la comprensión del texto escrito, que aunque es importante dentro del desarrollo de habilidades educativas y sociales, no es el único mecanismo que posibilita acciones de abstracción rigurosa y concienzuda, ya que, la comprensión lectora, en todas sus modalidades, incuba un sentido de entendimiento profundo, en la medida que convierte al lector en participe de un evento que demanda de su desempeño dinámico y activo, además de que diversifica el acto lector y el concepto mismo de texto.

En estos términos, una vez se caracterizó el nivel de comprensión lectora que presentaban las estudiantes a la hora de abordar diferentes modalidades textuales, se comprendió que no existe una forma única de comprensión y análisis de textos, motivo por el cual, la formulación de estrategias y métodos de lectura se formalizó por medio de un espectro amplio de técnicas y tácticas que no estuvieron atadas a un modelo procedimental específico sino más bien, a las formas particulares en que los niveles de pensamiento crítico, inferencial y literal pudieron ser estimulados y efectuados. Lo anterior llevó a constatar un verídico impacto en los procesos de comprensión lectora, puesto que el formato llamativo de los textos multimodales, así como sus elementos lingüísticos y visuales fueron los principales

promotores en el desarrollo de un proceso de lectura, representación y experimentación, dotada de un amplio ejercicio reflexivo, analítico e interpretativo.

En ese orden de ideas, la implementación de la propuesta de intervención pedagógica, le permitió a las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, fortalecer los niveles de comprensión textual a través de la lectura de textos multimodales con enfoque ecofeminista, en la medida que se reconoció que el texto multimodal por sí solo, es una guía abierta de un acto comunicativo específico, que para comprenderlo completamente se debe procurar conectar los conocimientos del lector con la información que ofrece el texto, con el fin de indagar, formular diversas hipótesis, reflexionar sobre el mismo y finalmente, llegar a su comprensión.

Los aspectos anteriores, se nutren cuando se inserta un elemento crítico tal como el ecofeminismo a la discusión académica, puesto que por medio de este concepto, no solo enmarcaron teóricamente las prácticas ambientalistas propias de las estudiantes dentro de la institución, sino que además se problematizaron las percepciones de estas jóvenes, y se fomentó la duda, la argumentación y los juicios valorativos fundamentados. Básicamente, porque hablar de prácticas ecofeministas, no implicó un encasillamiento político e ideológico, sino una forma de entender a las estudiantes como lectoras activas, capaces de posicionarse críticamente frente a cualquier tipo de contenido o enfoque textual, que circule dentro y fuera de la institución, entendiendo que: “leer es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión eso que somos. Incluso cuando eso que somos ha sido estructurado moralmente” (Larrosa, 1996, pág. 64).

En otros términos, al determinar el impacto de la lectura de textos multimodales con enfoque ecofeminista, en el desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica en las estudiantes del grado 10-02 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, se pudo constatar como este tipo de textos, fueron llamativos para ellas y propiciaron eventos de lectura

amplios y significativos para sus respectivos procesos de aprendizaje. Lo anterior sugiere la necesidad de que se incluya dentro de los currículos escolares, lecturas contextualizadas y temáticas interdisciplinarias pertinentes, que desdibujen el sentido imperativo de la lectura y fomenten prácticas de autonomía y apropiación de contenidos por parte de las estudiantes, quienes deben entenderse como sujetos activos dentro de su proceso de formación. Además, porque al integrar saberes y conocimientos de las demás disciplinas vinculadas con la escuela, ayuda a entender que estas actúan en conjunto y no de forma separada en la construcción de aprendizajes significativos.

En otras palabras, se subraya la necesidad de que los distintos proyectos académicos que desarrollan las instituciones se vinculen de forma directa con los escenarios de clase, puesto que esto fomenta un ejercicio interdisciplinar que sirve, no solo para traspasar los límites tradicionales que abarcan las distintas áreas de saber sino además para encadenar o integrar los distintos procesos de aprendizaje referidos a las disciplinas, en aras de que se propicie un desarrollo integral no solo en el ámbito académico sino también en el plano social.

Así mismo, se recomienda recordar que el refuerzo de los niveles de comprensión textual por medio de la lectura de textos multimodales, no puede entenderse como el resultado de un proceso algorítmico del que se espera un resultado único, pues al contrario, implica procesos de interpretación amplios y diversos que varían en función de cada una de las estudiantes.

Finalmente, se aconseja que al momento de establecer el tiempo dispuesto para la implementación de la intervención pedagógica en ciclo cinco, se tome en consideración las distintas actividades complementarias que subyacen en los calendarios académicos de los colegios, las cuales incluyen actividades protocolarias y de refuerzo, ya que estas acortan los tiempos proyectados para dicha intervención.

BIBLIOGRAFÍA

(s.f.).

Alexiévich, S. (2013). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Ariza Cardona, I., & Zambrano Rodríguez, J. (2017). *Pedagogía de género como estrategia para mejorar la comprensión y producción de textos en los estudiantes de grado once*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Beltrán Rodríguez, D. P., Correa Ochoa, N., & Olaya Narváez Johana Marcela. (2016). *Nuestro cuerpo como primer territorio de aprendizaje y transformación individual y colectiva. Material pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En M. d. Nacional, *Leer para comprender, escribir para transformar* (pág. 60). Bogotá: Libros Maestros PNLE.

Carranza, M. F. (2018). *Gramática visual en la lectura inferencial de textos multimodales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cassany, D. (4 de Abril de 2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica*. Obtenido de Lectura y vida: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Clavijo Bohórquez, L. A. (2013). *Multimodalidad y mass media: un acercamiento a la interpretación discursiva en los estudiantes del grado 11-02 del Colegio Prado Veraniego*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cortés, G. B. (2018). *Comprensión lectora, un proceso por niveles*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Darce Mayorga, B., Mendoza García, D. Y., & Ojeda Montes, D. M. (2011). *La comprensión lectora en alumnos de octavo grado sercción "c" del Instituto Nacional España, del municipio Demalpaisillo, II semestre 2010*. León: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.

Fernández Guerrero, O. (2010). *Cuerpo, espacio y libertad en el ecofeminismo*. Italia: Nómadas.

Gómez, A. R. (2019). *Los medios de comunicación: un pretexto para aprender estrategias de comprensión lectora*. Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia.

González, V. (11 de 09 de 2019). *Muy interesante*. Obtenido de <https://www.muyinteresante.es/naturaleza/fotos/mujeres-defensoras-del-medio-ambiente>

Grajales, H. P. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gutierrez, N. (2018). Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo. *Revista Praxis, Educación y Pedagogía*, 72.

Henández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura; Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes S.A.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.
- Luna Carmona, M. T. (2018). *Cuerpo, territorio y política*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional .
- Martín-Barbero, J. (2005). Saberes hoy: transversalidades, competencias y diseminaciones. *Educación, ciencia y cultura: la hora de Iberoamérica*. Obtenido de Educación, ciencia y cultura: la hora de Iberoamérica: www.mediaciones.net
- Medina, L. (2016). Hablando, la gente también comprende lo que lee": La relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectora y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi, & M. R. García, *Abriendo las puertas del aula - Transformación de prácticas docentes* (pág. 72). Santiago: EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.
- Mies, M., & Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas*. España: Icaria.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Resultados en cada una de las áreas - Altablero No. 38*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lineamientos básicos en lengua castellana*.
- Parodi, G. (2009). *Saber leer*. Valparaíso: Instituto Cervantes.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Puleo, A. (2005). *¿Qué es ecofeminismo?* Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània.
- Sánchez Carlessi, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma .
- Santiago Galvis, Á. W., Castillo Perilla, M. C., & Mateus Ferro, G. E. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Colombia: Alejandría Libros.
- Solé, M. I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó Barcelona .
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Velandía Cascavita, M. D. (2018). *Implementación de estrategias de comprensión de lectura en estudiantes de ciclo V del*. Bogotá: Universidad Libre .
- Vulluendas Giménez, M. D. (2009). *Ecofeminismo y educación*. Obtenido de Asociación practicas de ecología urbana: <https://apeuassociacio.files.wordpress.com/2009/06/villuendas-gimenez.pdf>
- Warren, K. (1996). *Filosofías ecofeministas* . Barcelona: Icaria editorial, s.a.
- Zorrilla, M. J. (2005). *Revista de Educación*. Obtenido de Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta desarrollada por las estudiantes

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Humanidades</small> | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO |  INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO |
| Fecha: _____ | | |

Nombre: _____ Edad: _____

Barrio: _____ Estrato socioeconómico: _____

Fecha de ingreso a la institución: _____

Tipo de vivienda: Familiar: ___ Propia: ___ Arrendada: ___

1. ¿Has afrontado algún tipo de desplazamiento? : Sí ___ No ___

2. ¿Tienes acceso a un computador y a internet en tu lugar de residencia? Sí ___ No ___

3. ¿Qué tipo de información buscas en internet?

___ Redes Sociales

___ Videos

___ Música

___ Deportes

___ Arte

Otra: _____

4. ¿Con quién vives?

___ Padres y/o hermanos

___ Padres, abuelos y/o hermanos

___ Padres, abuelos, hermanos, tíos, primos

___ Madre o padre

Otro: _____

□

11. ¿Consideras que eres participativa?

___ Nunca

___ A veces

___ Casi siempre

___ Siempre

12. ¿Te consideras creativa?

___ Nunca

___ A veces

___ Casi siempre

___ Siempre

13. En cuanto a tus profesores te sientes:

___ Muy satisfecha

___ Satisfecha

___ Algo insatisfecha

___ Muy insatisfecha

14. ¿Cuál es tu proyecto de vida?

___ Ser profesional

___ Tener una familia

___ Tener dinero

___ Tener poder

___ Viajar

Otro: _____

15. ¿Tienes el hábito de leer? Sí ___ No ___ ¿Por qué? ¿Sobre qué lees?

16. ¿Tienes el hábito de escribir? Sí ___ No ___ ¿Por qué? ¿Sobre qué escribes?

17. ¿Consideras la escritura un medio importante de expresión? Sí ___ No ___ ¿Por qué?

18. ¿Qué es lo que más te gusta de tu clase de español?

19. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu clase de español?

5. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?

PADRE

___ Primaria

___ Secundaria

___ Técnico

___ Tecnólogo

___ Universitario

___ Ninguno

Otro: _____

MADRE

___ Primaria

___ Secundaria

___ Técnico

___ Tecnólogo

___ Universitario

___ Ninguno

Otro: _____

6. ¿Qué tipo de transporte utilizas para desplazarte al colegio?

___ Bus

___ Transmilenio

___ Ruta escolar

___ Bicicleta

___ A pie

___ Moto

___ Carro particular

___ Taxi

Otro: _____

7. Señala cuáles dificultades has tenido en tu proceso de aprendizaje:

___ Memoria

___ Comprensión lectora

___ Escritura

___ Concentración

___ Ninguna

Otro: _____

8. ¿Practicas algún deporte?

Sí ___ No ___

¿Cuál? _____

9. ¿Con qué frecuencia lo practicas?

___ Diario

___ Una vez por semana

___ Tres veces por semana

___ Una vez al mes

Otra: _____

10. ¿Cuáles son tus hobbies?

___ Leer

___ Escribir

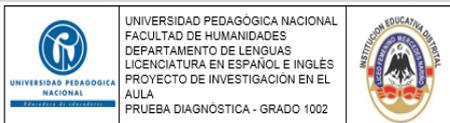
___ Bailar

___ Dibujar

___ Interpretar un instrumento musical

Otro: _____

Anexo 2: Diagnóstico desarrollado por las estudiantes



NOMBRE: _____ FECHA: _____

1. Lea el siguiente texto

"...Ha habido miles de guerras, grandes y pequeñas, conocidas y desconocidas. Y los libros que hablan de las guerras son incontables. Sin embargo... siempre han sido hombres escribiendo sobre hombres, eso lo veo enseguida. Todo lo que sabemos de la guerra, lo sabemos por la «voz masculina». Todos somos prisioneros de las percepciones y sensaciones «masculinas». De las palabras «masculinas». Las mujeres mientras tanto guardan silencio. Es cierto, nadie le ha preguntado nada a mi abuela excepto yo, ni a mi madre. Guardan silencio incluso las que estuvieron en la guerra. Y si de pronto se ponen a recordar, no relatan la guerra «femenina», sino la «masculina». Se adaptan al canon. Tan solo en casa, después de verter algunas lágrimas en compañía de sus amigas de armas, las mujeres comienzan a hablar de su guerra, de una guerra que yo desconozco. De una guerra desconocida para todos nosotros. Durante mis viajes de periodista, en muchas ocasiones, he sido la única oyente de unas narraciones completamente nuevas. Y me quedaba asombrada, como en la infancia. En esos relatos se entreveía el tremendo rictus de lo misterioso... En lo que narran las mujeres no hay, o casi no hay, lo que estamos acostumbrados a leer y a escuchar; cómo unas personas matan a otras de forma heroica y finalmente vencen. O cómo son derrotadas. O qué técnica se usó y qué generales había. Los relatos de las mujeres son diferentes y hablan de otras cosas. La guerra femenina tiene sus colores, sus olores, su iluminación y su espacio. Tiene sus propias palabras. En esta guerra no hay héroes ni hazañas increíbles, tan solo hay seres humanos involucrados en una tarea inhumana. En esta guerra no solo sufren las personas, sino la tierra, los pájaros, los árboles. Todos los que habitan este planeta junto a nosotros. Y sufren en silencio, lo cual es aún más terrible..." (Alexiévich, 2015)

2. Teniendo en cuenta el anterior fragmento de "La Guerra No Tiene Rostro De Mujer", responda las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de profesión desempeña Svetlana Alexiévich?

Según Alexiévich ¿quiénes son los directos afectados dentro de una guerra?

5. Lee con atención el siguiente texto y luego escribe una carta corta en la parte posterior de esta hoja, en la que expreses tus sentimientos al leer este relato. Imagina que la propia Anna *Ivánovna Belái* es quien va a leerla.

"El bombardeo... Bombardeaban, bombardeaban, bombardeaban. Todos echaron a correr... Yo también. Corría y oía un gimoteo: 'Ayuda... Ayuda...'. Pero continué corriendo... Al poco empecé a darme cuenta de algo, noté el bolso sanitario colgando de mi hombro. Y la vergüenza. ¡El miedo desapareció! Me di la vuelta y regresé corriendo: había un soldado herido, gimiendo. Le vendé la herida. Luego pasé a otro, y a otro... Por la noche, el combate se acabó. A la mañana siguiente cayó la nieve. Bajo ella estaban los muertos... Muchos tenían los brazos levantados... hacia el cielo... Pregúnteme: ¿Qué es la felicidad? Yo le contestaré... 'Es encontrar entre los caídos a alguien con vida...'

Anna *Ivánovna Belái* (Alexiévich, 2015)

6. En el siguiente cuadro se encuentran numeradas en la columna izquierda, algunos de los distintos tipos de oraciones que existen. Identifique y relacione su definición y ejemplos apropiados para cada caso usando los números respectivos, tal como indica el ejemplo:

| TIPOS DE ORACIÓN | DEFINICIÓN | EJEMPLO |
|----------------------------|------------------------------------|--|
| 1. Oraciones copulativas | ___ Alternan ideas | ___ "Si detrás venían las tropas alemanas, o los carros, en seguida los aplastaban..." |
| 2. Oraciones distributivas | <u>1</u> Adicionan ideas | ___ "Y habría escrito otro libro, no uno completamente diferente, pero otro libro." |
| 3. Oraciones disyuntivas | ___ Muestran la causa | ___ "Muchos se lamentaban porque solo eran médicos y se limitaban a vendar las heridas..." |
| 4. Oraciones causales | ___ Implican una elección | <u>1</u> "Había pasado todos aquellos años entre residencias y hospitales." |
| 5. Oraciones adversativas | ___ Implican oposición entre ideas | ___ Y los libros que hablan de las guerras son incontables. Sin embargo... siempre han sido hombres escribiendo sobre hombres. |

¿De qué trata el libro "La Guerra No Tiene Rostro De Mujer"?

¿Cuál cree que es el motivo por el cual Svetlana Alexiévich escribió este libro?

¿Está usted de acuerdo con la afirmación que se encuentra resaltada en el texto? ¿Por qué?

¿Crees que es importante resaltar el rol femenino dentro de los escenarios históricos?

3. Lea atentamente las palabras que se encuentran en la columna izquierda y encuentre sus respectivos sinónimos contenidos en las demás casillas. Relacionélos usando la numeración asignada a cada concepto, como muestra el ejemplo:

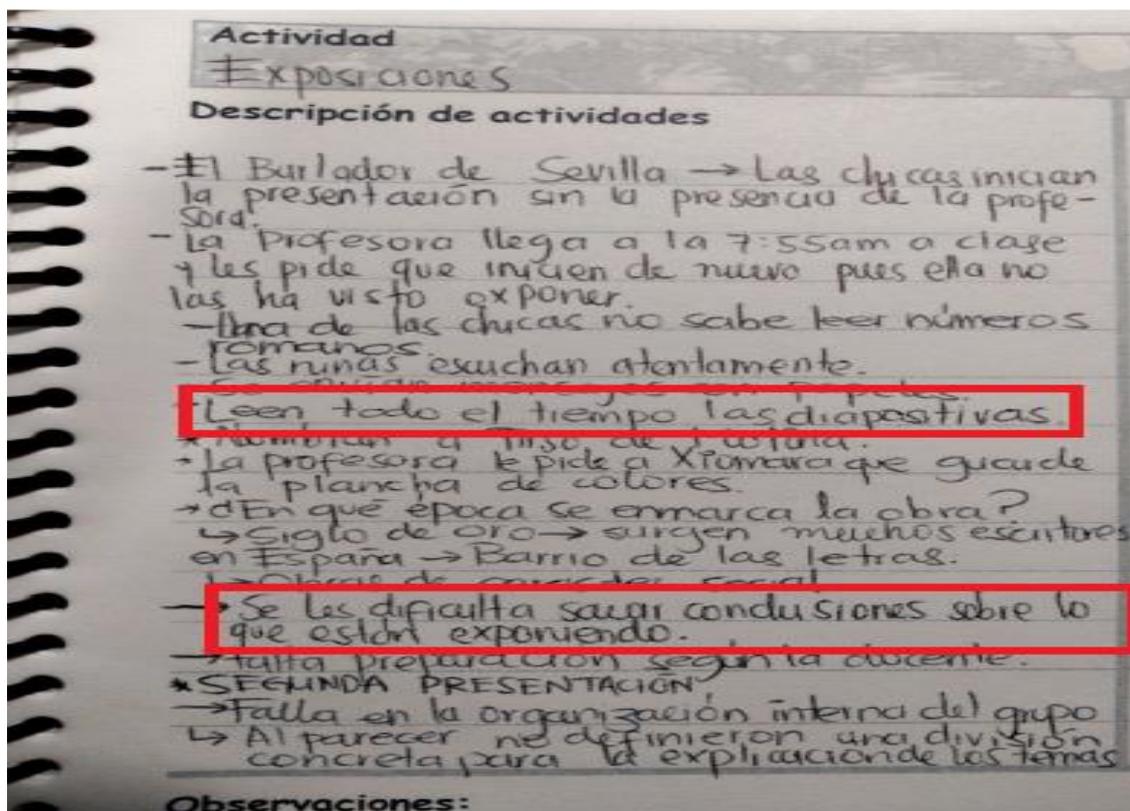
| PALABRAS | SINÓNIMOS | | | | | |
|-------------|-----------------------|---------------|--------------------|--------------------|---------------|--|
| 1. Guerra | ___ conflagración | ___ secreto | ___ gritos | ___ pugna | ___ ídolo | |
| 2. Silencio | ___ mártir | ___ decesos | <u>1</u> conflicto | ___ aniquilamiento | ___ titán | |
| 3. Relatos | ___ pelea | ___ historias | ___ temerario | ___ armonía | ___ Narración | |
| 4. Héroes | <u>1</u> crimen | ___ ídolo | ___ reserva | ___ contienda | ___ paz | |
| 5. Muerte | <u>1</u> hostilidades | ___ vida | ___ desavenencia | ___ homicidio | ___ sigilo | |

4. Subraye los errores de ortografía que encuentre en el siguiente párrafo.

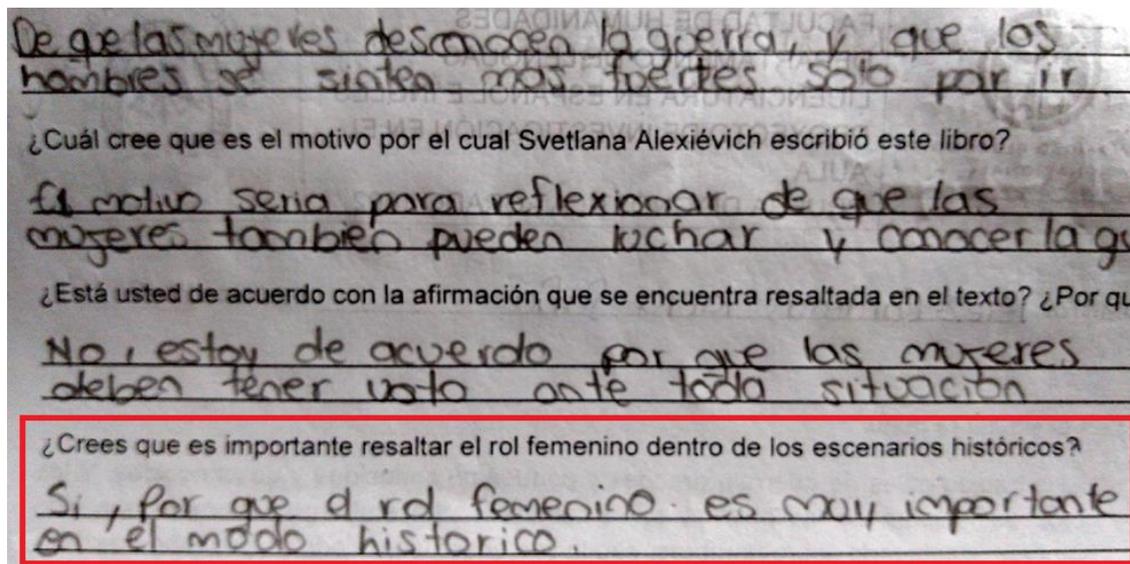
"...Transcurrieron por lo menos unos treinta años hasta que empesaron a rendirnos onores... A imbitamos a dar ponencias... Los hombres eran los vencedores los héroes; los novios abían hecho la guerra, pero a nosotras nos miraban con otros ojos. De un modo muy diferente... Nos arrebataron la victoria, Sabes? Discretamente nos la canviaron por la simple felicidad femenina. No compartieron la victoria con nosotras." (Alexiévich, 2015).

|

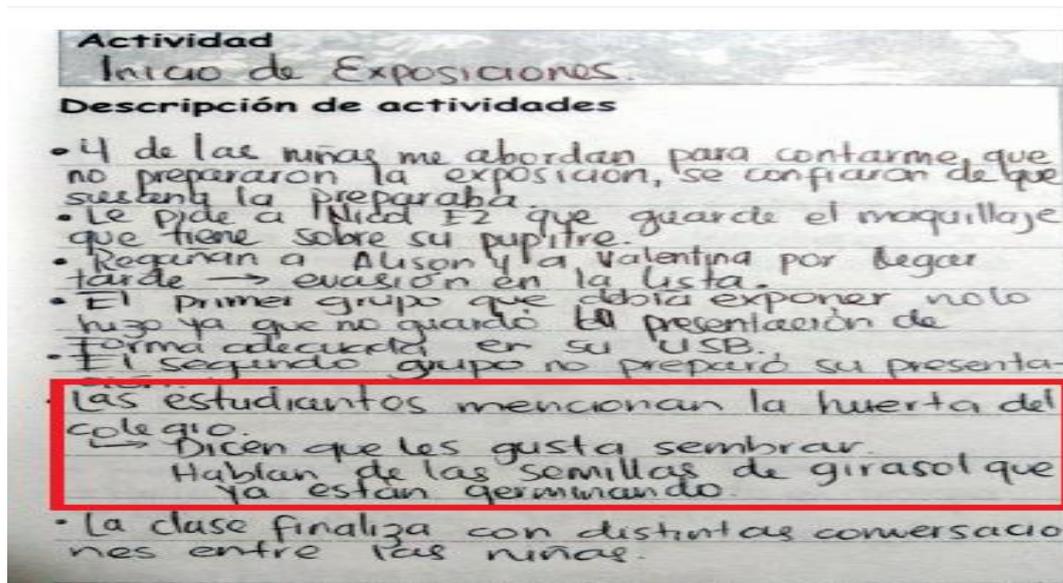
Anexo 2.1: Diagnóstico desarrollado por las estudiantes. Lectura literal.



Anexo 3: Diarios de campo. Lectura crítica.



Anexo 3.1: Diarios de campo. Siembra.



Anexo 4: Formato consentimiento informado

| FORMATO | |
|--|---------------|
| CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑO(S) Y ADOLESCENTE(S) | |
| Código: F08620W | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 03-05-2016 | Página 1 de 3 |

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2008 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0540 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted, los padres o tutores, si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACION GENERAL DEL PROYECTO

| | |
|---|--------------------------------------|
| Facultad, Departamento o Unidad Académica | |
| Título del proyecto de investigación | |
| Descripción breve y clara de la investigación | |
| Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación | |
| Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación. | |
| Datos generales del investigador principal | Nombre(s) y Apellido(s): |
| | N° de identificación: Teléfono: |
| | Correo electrónico: |
| | Dirección: |

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____, Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Documento Oficial, Universidad Pedagógica Nacional

| FORMATO | |
|--|---------------|
| CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑO(S) Y ADOLESCENTE(S) | |
| Código: F08620W | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 03-05-2016 | Página 2 de 3 |

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:
Nombre(s) y Apellidos: _____ Tipo de identificación _____ N° _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

- He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
- He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
- Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
- He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
- No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
- Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
- Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
- Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
- Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figure en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En consecuencia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
N° identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo: _____

Nombre del testigo: _____
N° de identificación: _____
Teléfono: _____

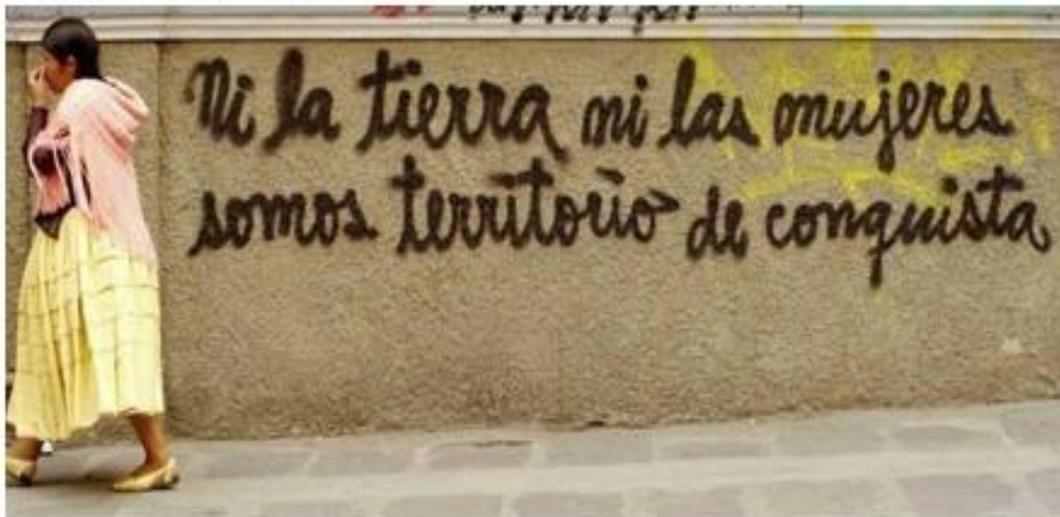
Documento Oficial, Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 5: Secuencia didáctica – Actividad 1

| | | |
|---|--|--|
|  <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de educadores</i></p> | <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PRÁCTICA ASISTIDA SECUENCIA: PARTE 2</p> |  <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO MERCEDES BARRIOS</p> |
| <p>Nombres: _____ Fecha: _____ Curso: _____</p> | | |

CUERPO Y TERRITORIO COMO ESCENARIOS DE LECTURA

Observa con atención la siguiente imagen:



Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué título le podrías a esta imagen?
2. ¿Con qué objetivo crees que se hizo este grafiti?
3. ¿Cuál es la intención de plasmarlo en la calle?
4. ¿A qué se refieren cuando se menciona que “no somos territorios de conquista”?
5. ¿Qué opinas de este mural? ¿Te incomoda? ¿Te agrada?
Explica tus respuestas.
6. ¿Crees que hay una relación entre la explotación de la tierra y el dominio sobre los cuerpos de las mujeres?
7. ¿Qué relación encuentras entre el manifiesto “Carta del Jefe indio Seattle” y la imagen que se acaba de analizar?
8. ¿Crees que es importante el cuidado del medio ambiente?
9. ¿Qué acciones sueles realizar para contribuir con el cuidado del medio ambiente?

Anexo 6: Diario de campo 1 – Fase 1 de intervención pedagógica

| Actividad | Lugar | Fecha | Hora | No. de Observación |
|---|--|-------|------|--------------------|
| Lecturas Olfativas | Huerta LifeMaNa | 03/09 | 9:25 | 1 |
| <p>Descripción de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de yoga dirigida por instructora invitada • Lecturas olfativas: las estudiantes hacen inferencias con respecto a las plantas que tienen en sus manos. No relacionan las especificaciones dadas al inicio de la actividad. • Discusión sobre los usos medicinales del romero, lavanda y saúco. • Participación de 3 estudiantes pues sonó el timbre antes de que otras pudieran participar. | <p>Análisis e impresiones</p> <p>→ Debido a que es una actividad poco común, las estudiantes al principio sienten un poco de pena, pero con el transcurso de la clase se van conectando más con el ejercicio. Se quiton los zapatos.</p> <p>→ Su inferencias no van más allá de lo preguntado "No sé profesora, yo creo que por el olor se trata de una planta" ↳ Respuesta literal → Demuestra que no hace inferencias.</p> <p>→ Algunas de ellas logran descifrar el olor de las plantas.</p> <p>* La actividad se extiende pues las estudiantes no quieren abrir sus ojos antes de interpretar por medio de sus sentidos, qué plantas tienen en sus manos.</p> <p>→ Discusión sobre usos médicos reflejó un conocimiento previo sobre usos de las plantas.</p> | | | |
| <p>Observaciones: Aunque el nivel de lectura literal es importante para la aproximación a un texto, se hace necesario generar estrategias de lectura que estimulen los otros dos niveles de comprensión textual.</p> | | | | |

Anexo 6.1: Diario de campo 4 – Fase 2 intervención pedagógica

| Actividad | Lugar | Fecha | Hora | No. de Observación |
|---|---|-------|------|--------------------|
| Análisis de Cortometraje | Colegio LFMN Salón 3 | 01.10 | 7:35 | 4 |
| <p>Descripción de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabación # 4. • Se realiza una programación vinculada con el antes, durante y después de la lectura del cortometraje ↳ Antes: Preguntas que buscaron activar sus conocimientos previos y conectarlos con el texto multimodal. • Visualización del cortometraje (2 veces) → Apuntes de ideas centrales. • Cierre de la sesión con preguntas de las estudiantes sobre aspectos del video, tales como la existencia del jefe idio Seattle. | <p>Análisis e impresiones</p> <p>Las estudiantes participaron activamente en la respuesta de las preguntas formuladas: ¿Creen que los recursos naturales son limitados? ¿Conocen personas que desempeñen labores de protección del medio ambiente? ¿Qué creen ustedes que motiva a algunos seres humanos a destruir la naturaleza? Las estudiante que participaron justificaron sus respuestas. Hicieron analogías. Conectaron las preguntas con sus conocimientos previos. Participaron de forma ordenada.</p> <p>→ Durante: Tomaron apuntes, estuvieron atentas, algunas grabaron el audio del video.</p> <p>→ Después: Respondieron a las preguntas de forma individual. Se concentraron en terminar (responder) pues quedaba tiempo para que culminara la clase.</p> | | | |
| <p>Observaciones: Las estudiantes demuestran un interés genuino en este tipo de textualidades pues observaron atentamente, tomaron apuntes. Estuvieron en silencio y no interrumpieron la reproducción del cortometraje.</p> | | | | |

Anexo 7: Secuencia didáctica – Actividad 2

| | | |
|---|--|---|
|  <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p> | <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PRÁCTICA ASISTIDA SECUENCIA: PARTE 2</p> |  <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO MERCEDES SÁBIDO</p> |
| <p>Nombres: _____ Fecha: _____ Curso: _____</p> | | |

CUERPO Y TERRITORIO COMO ESCENARIOS DE LECTURA

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1. ¿De qué trata el manifiesto?

2. ¿A quién creen que está dirigido el texto?

3. ¿Qué opinas de la tesis medio ambiental de indica que lo que hagamos a la tierra nos lo hacemos a nosotras mismas?

Anexo 8: Secuencia didáctica – Texto multimodal #4

| | | |
|---|--|---|
|  <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p> | <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PRÁCTICA ASISTIDA SECUENCIA: PARTE 6</p> |  |
| <p>Nombres: _____ Fecha: _____ Curso: _____</p> | | |

MUJERES DEFENSORAS DEL MEDIO AMBIENTE

Repasamos la historia de algunas mujeres que con sus actividades de investigación, divulgación o protesta han contribuido a generar conciencia ambiental y a mejorar el mundo.

En junio de 1972 se celebraba en Suecia un acontecimiento histórico que muchos marcan como el inicio de la política internacional en materia de medio ambiente: **la Conferencia de Estocolmo**. Se trataba de la primera cumbre de la ONU que versaba sobre problemas medioambientales y sentó las bases para el desarrollo de numerosas directrices en materia de conservación o para la consecución de acuerdos tan relevantes como el **protocolo de Kioto**. A raíz de ella, la Unión Europea creó la Directriz sobre Protección del Medio Ambiente y los Consumidores, y compuso el primer Programa de Acción Ambiental.

La Declaración de Estocolmo de la Conferencia de las Naciones Unidas Sobre el Medio Humano reúne las conclusiones de esta mítica cumbre en 26 principios y un plan de acción con 109 recomendaciones.

Si echamos un vistazo a las imágenes de aquella reunión histórica, llama la atención el predominio de corbatas en la sala: como en tantas otras cumbres políticas, y más en aquella época, la ausencia de mujeres es una constante. Sin embargo, tanto antes como después de la Conferencia de Estocolmo, son muchas las mujeres que han dedicado sus vidas a la defensa del medio ambiente. Investigadoras, naturalistas, activistas... algunas son universitarias con estudios, otras son amas de casa que se organizaron para defender los intereses de su tierra.

Aunque la lista sería muy extensa, hemos querido hacer una selección de algunas mujeres inspiradoras, que con sus acciones han contribuido o contribuyen a crear un planeta más habitable.

BERTA CÁCERES

La activista medioambiental Berta Cáceres saltó tristemente a la fama cuando fue asesinada en su domicilio en marzo de 2016. Su "error": liderar un movimiento en contra de un polémico proyecto hidroeléctrico en su comunidad.

El peligro de ser activista medioambiental:

El caso de Berta Cáceres fue muy mediático, pero es solo la punta del iceberg: **cientos de líderes medioambientales son asesinados cada año**, y la mayor parte de las veces estos crímenes quedan impunes.



LOIS GIBBS

En 1978, esta ama de casa residente en el barrio neoyorquino **Love Canal** descubrió que la escuela de su hijo de 5 años, afectado por numerosas enfermedades de distinta índole, estaba construida sobre un vertedero de productos tóxicos. Lois Gibbs organizó a sus vecinos y lideró una serie de movilizaciones de protesta tras las que se consiguió evacuar del barrio a unas 800 familias.

Premio Goldman

Gibbs es la fundadora del Centro de Salud, Medio Ambiente y Justicia (Center for Health, Environment and Justice) y en 1990 recibió el prestigioso Premio Goldman de Medio Ambiente.



DIAN FOSSEY

El nombre de Dian Fossey se hizo famoso tras el estreno de la película **“Gorilas en la Niebla”**, basada en sus estudios y su relación con los gorilas de montaña. Con su trabajo, esta zoóloga contribuyó a desmitificar la idea de que estos animales tienen un comportamiento violento.

Un trágico final

Fossey fue asesinada a machetazos con tan solo 53 años, muy posiblemente a manos de los mismos cazadores furtivos a los que ella se enfrentaba.

GRETA THUNBERG

La adolescente sueca Greta Thunberg escuchó hablar por primera vez del cambio climático cuando era pequeña. Le pareció algo terrible y **al ver que no se hacían esfuerzos serios por combatirlo cayó en una fuerte depresión.**

En agosto de 2018, poco antes de las elecciones de su país, inició en solitario una huelga escolar y todos los días se sentaba frente al Parlamento sueco con una pancarta: **“En huelga por el clima”**. Después de los comicios, siguió haciéndolo cada viernes. Su movimiento ha inspirado el movimiento global **“Fridays For Future”** y miles de jóvenes de todo el mundo siguen su ejemplo, reclamando más contundencia en las acciones que eviten el cambio climático, ya que su futuro está en juego.



JANE GOODALL



Esta famosa primatóloga no necesita una carta de presentación. Desde que con 23 años viajó a Kenia para trabajar con Louis Leakey, Goodall no ha parado de investigar y dar a conocer el fascinante mundo de los chimpancés.

Instituto Jane Goodall

El Instituto Jane Goodall promueve numerosos proyectos de conservación y de empoderamiento de las poblaciones locales que comparten hábitat con sus amados simios trabajando temas como el reciclaje, **seguridad alimentaria** y **educación ambiental**. Con sus más de 80 años, la investigadora continúa viajando por todo el mundo y dando conferencias para ayudar a generar conciencia y buscar financiación para sus proyectos.

WANGARI MAATHAI

Esta activista keniana fue la promotora del famoso “Movimiento Cinturón Verde”, un proyecto que tiene a la mujer africana como protagonista y gracias al cual ya se han plantado millones de árboles en Kenia.

Premio Nobel de la Paz:

La incesante labor de esta bióloga al servicio de su comunidad le valió el Premio Nobel de la Paz en el año 2004, y Wangari Maathai recibió el cariñoso apelativo de “Mujer Arbol”.



VANDANA SHIVA



Aunque esta pensadora india realizó su doctorado sobre física cuántica, Vandana Shiva es famosa por ser una de las más relevantes figuras del denominado **ecofeminismo**.

Una figura polémica

Dedicada a impulsar la agricultura ecológica, proteger la biodiversidad de cultivos y promover el compromiso con la causa ecologista, esta activista ha recibido también numerosas críticas por sus campañas en contra de la industria alimentaria y los alimentos transgénicos.

1. ¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- Ensayo Informe
 Artículo Reseña

2. ¿Quién ha recalcado la repercusión del daño medio ambiental en su futuro de vida?

- Vandana Shiva Berta Cáceres
 Wangari Maathai Jane Goodall

3. Propulsora de la cultura ecologista

- Vandana Shiva Berta Cáceres
 Wangari Maathai Jane Goodall

4. Activista que luchó contra el proyecto hidroeléctrico?

- Vandana Shiva Berta Cáceres
 Wangari Maathai Jane Goodall

8. Mujer cuya lucha se basó en el trabajo comunitario

- Lois Gibbs Berta Cáceres
 Wangari Maathai Jane Goodall

9. ¿Cuál de las siguientes mujeres te resultó más interesante? ¿Por qué?

10. ¿Por qué crees que se publicó este texto?

11. ¿Qué otro título le pondrías al texto?

Anexo 9: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 5

| | | |
|--|--|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de la ciudadanía | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PRÁCTICA ASISTIDA SECUENCIA: PARTE 5 |  INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL GOBIERNO REGIONAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL |
| Nombres: _____ Fecha: _____ Curso: _____ | | |

TALLER 5

1. Lean las definiciones de los siguientes problemas medioambientales y enlázalas con la palabra adecuada.

| | |
|---------------------------|--|
| Sequía | Anegamiento, provocado por crecidas de ríos, lluvias, etc. de áreas que habitualmente están libres de agua. |
| Deforestación | Periodo prolongado de tiempo excesivamente cálido. |
| Contaminación | Período extenso de ausencia de lluvias que produce que la disponibilidad de agua se sitúe por debajo de las necesidades de una región. |
| Lluvia ácida | Introducción de cualquier sustancia o forma de energía con potencial para provocar daños en el medioambiente. |
| Inundación | Proceso de desaparición de los bosques causado, fundamentalmente, por la actividad humana. |
| Efecto invernadero | Viento violento que gira en grandes círculos y cuyo diámetro crece a medida que avanza. |
| Ola de calor | Resultado de la precipitación en la atmósfera de contaminantes ácidos procedentes de emisiones industriales. |
| Huracán | Elevación de la temperatura del planeta provocada por la acción de un determinado grupo de gases. |

EL CAMBIO CLIMÁTICO Y LA DESTRUCCIÓN DE LA HUMANIDAD



Hoy en día una de las mayores preocupaciones de la sociedad es el cambio climático y las consecuencias que tendrá en nuestro mundo y en nuestras vidas. Dichas consecuencias ya se han empezado a notar con radicales cambios de temperaturas y con desastres naturales que asolan a países enteros. Debido a la rápida evolución de estos fenómenos, periódicamente se llevan a cabo estudios que informan del avance del problema y de lo grave que esta situación será si no se toman medidas paliativas inmediatas. El cambio climático está provocado por un aumento de los gases de efecto invernadero que llegan a la atmósfera. Estos gases son consecuencia de actividades cotidianas: uso de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas) para producir energía, procesos industriales, viajes en avión o en automóvil, o

utilización de electrodomésticos en el hogar. A todo esto hay que añadir también los gases de efecto invernadero que proceden de la producción agrícola y de la deforestación. Aunque estos gases han existido siempre, en el último siglo la concentración de los mismos en la atmósfera aumentó un 30%, ya que la naturaleza no pudo encargarse de equilibrar las emisiones debido a que la explotación forestal ha destruido el 80% de los bosques primarios. No debemos olvidar que el cambio climático nos afecta a todos, ya que sus consecuencias tendrán un gran impacto en nuestras vidas: largas sequías, falta de agua potable, subida de las temperaturas y aumento de los desastres naturales. Por ello debemos ser conscientes de que este proceso no es sólo algo que afecte sólo al territorio, sino que tendrá graves consecuencias económicas y sociales: si continuamos como hasta ahora, habrá más oleadas de calor en casi todas las zonas de la Tierra, aumentarán los daños provocados por inundaciones, desprendimientos de tierras y avalanchas, habrá más erosión del suelo, mayor riesgo de incendios forestales, tormentas de mayor intensidad y un incremento de los riesgos para la vida y la salud humana, etc. Por todo ello necesitamos tomar medidas inmediatas para paliar los efectos del cambio climático y cuanto más tardemos en empezar a combatirlo más difícil será reducir los efectos. Por lo que "cada día la degradación del medioambiente nos afecta más".

3. Escribe cinco consejos que se puedan aplicar a nuestras actividades cotidianas y que nos ayuden a cuidar la naturaleza. Utiliza los siguientes conectores

- a. Es esencial que...
- b. Es importante que...
- c. Es imprescindible que...
- d. Es preciso que...
- e. Es necesario que...
- f. Es aconsejable que...

Ej.: *Es importante que reutilicemos todos los productos en la medida que sea posible. Es esencial que utilice pilas recargables ya que las otras son muy nocivas para el medioambiente.*

4) Según el texto:

- a. ¿Cuál es una de las principales preocupaciones para la sociedad el cambio climático?
- b. Describe las causas y consecuencias del efecto invernadero
- c. ¿Cuáles son las consecuencias del cambio climático?
- d. ¿A qué se refiere la afirmación: "cada día la degradación del medioambiente nos afecta más"?
- e. ¿Cuál es el rol de la mujer en la protección del medio ambiente?

"El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo"

Anexo 10: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 7

| | | |
|--|--|--|
|  <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p> | <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PRÁCTICA ASISTIDA SECUENCIA: PARTE 4 - ABUELA GRILLO</p> |  <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FERNANDO MERCEDES ARANGO</p> |
| <p>Nombres: _____ Fecha: _____ Curso: _____</p> | | |

MUJER Y NATURALEZA

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1. ¿Por qué creen que la comunidad echó a la abuelita grillo de su territorio?
2. ¿Por qué secuestraron a la abuelita grillo los hombres de gris?
3. ¿Qué tuvo que pasar para que la abuelita grillo y el agua fueran liberadas?
4. ¿Qué sucede con el agua en nuestras casas?
 - ¿Qué sabor tiene?
 - ¿Pueden beberla?
 - ¿Alcanza para regar?
 - ¿Nos alcanza el dinero para pagarla?
5. ¿Cuál es la principal enseñanza del video?
6. ¿Cómo crees que las grandes compañías de agua manipulan este recurso?

Anexo 11: Secuencia didáctica – Texto multimodal # 7

| | | |
|--|--|--|
|  <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadoras</p> | <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PRÁCTICA ASISTIDA SECUENCIA: PARTE 5</p> |  <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA BENECIDES MENDEZ LECO FERNANDO BENECIDES MENDEZ</p> |
| <p>Nombres: _____ Fecha: _____ Curso: _____</p> | | |

MUJER SEMILLA

La siguiente infografía, contiene el calendario lunar para la siembra y cuidado de los cultivos para el mes de marzo del presente año. Allí, es posible ubicar distintas convenciones utilizadas para saber con precisión el tipo de actividades que se deben ejecutar sobre cultivo, así como las fases lunares que acompañan este proceso.

Esta es una herramienta muy útil al momento de intervenir los huertos o plantaciones que se han realizado.



Según el calendario presentado anteriormente, responde:

1. Define las siguientes palabras:

- | | |
|------------|-----------|
| - Parcela | - Apogeo |
| - Etnia | - Esqueje |
| - Esculpir | - Injerto |
| - Poporo | - Foliar |
| - Perigeo | |

2. ¿En qué fase lunar estamos?

- a. Llena
- b. Creciente
- c. Menguante
- d. Nueva

3. ¿Hacia que punto cardinal estará apuntando la luna el día de hoy?

- a. Luna al sur
- b. Luna al norte
- c. Luna al oriente
- d. Luna al occidente

4. ¿Qué actividades son recomendadas para el día de hoy en el cultivo?
Expícalas

5. ¿Qué actividades se recomiendan para el día jueves 12 de marzo?
Expícalas.

6. ¿En qué fase están sus respectivas plantas?

| | |
|----------|-----------|
| ___ Flor | ___ Fruto |
| ___ Hoja | ___ Raíz |

7. ¿Qué relación hay entre el texto que aparece en la infografía y el calendario lunar?

8. ¿Qué temática aborda el texto?

9. ¿Qué semejanzas hay entre el texto escrito y el cultivo?

10. ¿Consideras importante guiarse por este tipo de calendarios ecológicos?
¿Por qué?

11. ¿Crees que la luna realmente influye en la prosperidad de los cultivos?
¿Cómo? Y ¿Por qué?

12. ¿Qué enseñanza te deja el poema?

QUE SUS IDEAS NUNCA DEJEN DE FLORECER.