

POESÍA E IMAGEN: LECTURA CRÍTICA DESDE LAS FIGURAS RETÓRICAS

KAREN LILIANA BRAVO QUINTERO

Monografía para optar por el título de licenciada en español y lenguas extranjeras con énfasis en
inglés y francés

Asesora

EMPERATRIZ ARDILA E.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado


Agradecimientos

A la profesora Emperatriz Ardila por su paciencia y dedicación, por ayudarme a ordenar mis caóticas ideas.

A los maestros que me formaron pues ellos son los ladrones del fuego.

Al viejo Camo quien me enseñó que la educación se lucha en las aulas.

A Cristian por desestabilizar mi cabeza al mostrarme que existen otras formas de pensarse la escuela.

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 1220	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Poesía e imagen: lectura crítica desde las figuras retóricas
Autor(es)	Bravo Quintero, Karen Liliana
Director	Ardila Escobar, Emperatriz
Publicación	Bogotá D.C, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 87 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FIGURA RETÓRICA; POESÍA; IMAGEN; PLANOS DE LECTURA; LAS LÍNEAS; ENTRE LÍNEAS; DETRÁS DE LAS LÍNEAS; LECTURA CRÍTICA.

2. Descripción
<p>El presente trabajo presenta la investigación-acción realizada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con las estudiantes de 906 de la jornada de la mañana, a partir de la implementación de una intervención pedagógica basada en el uso de la figura retórica tanto visual como verbal para contribuir en la comprensión de lectura a nivel crítico. Se encuentra que las prácticas de lectura en el aula se limitan sobre todo a la comprensión de lectura a nivel literal solamente del texto escrito</p>

narrativo, la poesía no se trabaja con frecuencia, y cuando se hace, se enfoca principalmente a la forma. De otro lado no hay una práctica de la lectura de textos visuales, cuando las estudiantes pertenecen a una sociedad donde circulan también textos en diversos formatos, entre estos el visual y audiovisual. Esto ha traído como consecuencia que las estudiantes asuman una actitud de apatía hacia la lectura y no logren una experiencia con la lectura que contribuya en el nivel de lectura crítico de cualquier tipo de texto. Esta situación influye más adelante no solo en los procesos de comprensión y producción escrita de las estudiantes en el nivel de formación superior, sino también, en su formación como ciudadana crítica. Por esta razón, es necesario que en las instituciones educativas se contemple la lectura de tipologías textuales como la imagen y la poesía, a partir del análisis y producción de figura retórica visual y verbal. para contribuir en la comprensión de lectura a nivel crítico. Las figuras retóricas por sus características y carga semántica contribuyen a desarrollar el nivel de lectura inferencial y crítico, ya que permiten que los estudiantes identifiquen el mensaje implícito que subyace en las figuras retóricas, activen sus conocimientos y códigos culturales, creencias, estereotipos, y establezcan relaciones intertextuales e intratextuales desde donde tratan de construir significado y una postura crítica. Asimismo, van a desarrollar la comprensión y producción de textos poéticos y visuales.

3. Fuentes:

Aula planeta. (16 de 10 de 2017). *AulaPlaneta*. Obtenido de

<https://www.aulaplaneta.com/2017/10/16/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-pensamiento-thinking-based-learning-tbl/>

Barrero Baquero, M. J., & Rojas Figueredo, J. (2013). Análisis sobre el uso de la imagen en el aula. Un estudio de caso. (*Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Bonilla Castro, E., & Rodriguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Braga, N. (2015). *El dibujo, fundamento de las artes, de la poesía visual, de la performance*. Granada: Universidad de Granada.

Camacho Martínez, G. E., & Pinzón Bonilla, L. M. (2016). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. (*Tesis de Maestría en Educación*). Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Cao, M. L. (1998). La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, (10), 39-62.

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida; año XXV(2): 6–23.*

Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura*. Barcelona: Anagrama.

Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016). Colegio Liceo Femenino "Mercedes Nariño" Proyecto Educativo Institucional- P.E.I- 2016.

Colmenares E., A. M. (2008, 14 (Mayo-Agosto)). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.

Cortés Santos, M. J., Moreno Herrera, L. C., Parra Sánchez, L. F., Yomayuzza Carrillo, L. F., & Zúñiga Amaya, A. N. (2013). Proyecto Pedagógico Bibliokids. La literatura infantil en el escenario de la biblioteca escolar: una experiencia con los niños y las niñas del grado tercero del IED Técnico CLASS. (*Tesis de pregrado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Delgadillo Pérez, D. M. (2016). El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Delgado Vásquez, A. E., Escurra Mayaute, L. M., Atalaya Pisco, M. C., Pequeña Constantino, J.,

Santiviáñez Olulo, R. W., Álvarez Taco, C. L., . . . Llerena Fernández, L. (2009).

Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Persona [en línea]*, , (Enero-Diciembre): [Fecha de consulta: 4 de julio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618004>> ISSN 1560-613969-84.

Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1-13.

Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 1-32.

García, T. B. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, n° 33, 1-5.

Garza Sada, E. (2016). *Aprendizaje Basado en Retos*. Nuevo León, México: Edi. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado el 13 de 11 de 2018, de observatorio.itesm: <file:///C:/Users/krake/Downloads/Edu%20Trends%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Retos.pdf>

Giraldo Leal, E. M. (2017). El discurso publicitario: Una ventana de acceso a la lectura crítica. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

González Cuartas, L. V. (2017). El desinterés del lector y la construcción del deseo. (*Tesis de pregrado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

González, R.-A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: FARESO, S. A.

- Gubern, R. (2006). Cómo nos hablan las imágenes. En F. García Gil, & M. Peña Méndez, *Imagen/imaginario interdisciplinarietà de la imagen artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Klinkenberg, J.-M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- León, J., Escudero, I., & Olmos, R. (2013). *Evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. La oralidad, la lectura y la escritura. *Enunciación*, Vol. 8, Núm. 1, 57-67. doi: <https://doi.org/10.14483/issn.2248-6798>.
- López Fernández, L. (2008). Forma, Función y significación en poesía visual. *Tonos Digital*, (16), 1-21. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/235/177>.
- Manguel, A. (2017). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- McClaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Melero Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355. Obtenido de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Ministerio de Educación. (29 de 08 de 2018). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Evaluación diagnóstica: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>
- Mitchell, W. J. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.

- Monzón-Laurencio, L. A. (2014). La retórica, otra ciencia de la educación. *La colmena*, 81, 29-40.
- Patiño Carmona, M. M. (2018). La música, mediadora de aprendizajes significativos desde el pilar de la literatura. (*Maestría de Educación desde la Diversidad*). Manizalez, Colombia: Universidad de Manizalez.
- Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. Bogota: Fondo de cultura economica usa.
- PEI. (2019). Proyecto Educativo Institucional, S.E(Secretaría de educación). Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7aSja9-Wh0kJ:https://www.redacademica.edu.co/file/12240/download%3Ftoken%3DLIWngFMo+&cd=13&hl=es&ct=clnk&gl=co>. Obtenido de <https://www.redacademica.edu.co/file/12240/download?token=LIWngFMo>
- Pimienta Valencia, P. A. (2009). Maldito y Divino: Un acercamiento a la poesía de Raúl Gómez Jattin. (Tesis de grado). Universidad del Valle. Cali, Colombia: Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9605/1/CB-0449485-LL.pdf>.
- Plan de estudios-Diseño curricular. (2019). Plan de estudios-Diseño curricular, SED.
- Real Academia Española. (2007). Diccionario práctico del estudiante. Barcelona: Sanrillana Ediciones Generales, S. L.
- Rivera Acosta, M. d. (2015). La producción creativa de textos poéticos en los estudiantes del ciclo v como herramienta para fortalecer un estilo de escritura propio. (*Tesis de pregrado*). Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Roigé, O. B.-F.-X. (1999). *Tècniques d'investigació en antropologia social i cultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ruíz Galicia, E., Cruz Morales, L. C., & Murillas García, L. (2016). Las figuras retóricas de pensamiento como estrategia de Enseñanza creativa para la elaboración de poemas en los

grados Noveno y décimo de la institución educativa distrital Altamira Sur oriental, sede a, jornada mañana, de la ciudad de Bogotá. (*Maestría en docencia*). Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Suárez, A. M. (1999). Sociolingüística cualitativa y lingüística informática. *Revista española de lingüística aplicada*, 247-262.

TEDxUNAMAcatlán. (2 de 11 de 2015). Leer es resistir | Benito Taibo | TEDxUNAMAcatlán [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ>.

Vásquez Rodríguez, F. (2008). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Mexico D.F: Mancha de Voces.

4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización de la institución y de los estudiantes; además, se presenta el planteamiento y la pregunta problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla los antecedentes basados en las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya este trabajo. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico en el cual se expone el tipo de investigación y el enfoque, como también las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información, y la población con la cual se trabajó. En el cuarto se menciona las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta pedagógica de intervención. El quinto capítulo se refiere al análisis e interpretación de la información. El capítulo seis presenta los resultados de la investigación. Y, el siete se relaciona con las conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción pues se buscaba, a través de una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura y análisis de poesía y textos visuales, desde el uso de las figuras retóricas, contribuir a mejorar los procesos de lectura a nivel crítico. Se utilizaron técnicas, como la observación no participante, los diarios de campo, las encuestas y las pruebas diagnósticas para recoger la información que sirvió para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención que contribuyera en los procesos de comprensión lectora de las estudiantes.

6. Conclusiones

El uso de la figura retórica para la comprensión de lectura de los estudiantes propicia inferencias que les permiten entender el mensaje implícito en textos como la poesía y la imagen. En este proceso ellas van construyendo el significado y sus puntos de vista sobre la realidad.

De esta manera, las inferencias y las hipótesis planteadas van más allá de una lectura literal, al ser analizadas e interpretadas como constructoras de puntos de vista sobre la realidad. En otras palabras, el uso de la figura como herramienta permitió a las estudiantes realizar lecturas críticas al desmontar el código, comprender y construir significados, identificar las intenciones comunicativas del texto y asumir un rol de crítico frente al punto de vista que con el que persuade el lector.

Las experiencias que influyeron en la comprensión de los textos poesía e imagen y la producción de conocimiento, fueron evidenciadas desde el proceso de escritura de los trabajos finales donde las estudiantes elaboraron un escrito y una imagen en que pensaron, cuestionaron y replantearon sus representaciones sobre “las categorías”: amor, música, religión, verdad, la mujer, el otro y el loco.

Elaborado por:	Bravo Quintero, Karen Liliana
Revisado por:	Ardila Escobar, Emperatriz

Fecha de elaboración del Resumen:	5	11	2019
--	---	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Índice de tablas	XIV
Índice de imágenes.....	XIV
Introducción	XVII
1. CAPÍTULO I. PROBLEMA	1
1.1 Contextualización: Acercamiento a la población.....	1
1.1.1 Localidad y Barrio.....	1
1.1.2 La institución.....	1
1.1.3 Lo académico.....	3
1.2 Caracterización de la población	5
1.1.1 Prueba diagnóstico.....	8
1.3 Planteamiento del problema.....	10
1.4 Pregunta problema.....	13
1.5 Objetivos	13
1.5.1 Objetivo general.....	13
1.5.2 Objetivos específicos.....	13
1.6 Justificación.....	13
2. CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA	16
2.1 Antecedentes	16
2.2 Referentes teóricos	21
2.2.1 Acercamiento a la lectura crítica: ¿Qué es leer?.....	22
2.2.2 La poesía y la imagen.....	30
2.2.3. La figura retórica.....	34
3. CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	38
3.1 Tipo y Enfoque de investigación.....	38
3.2 Técnicas e instrumentos.....	39
3.2.1 Observación sistemática.....	39
3.2.2 Entrevista semiestructurada.....	41
3.2.3 Encuesta.....	41
3.2.4 Prueba Diagnostico.....	41
3.3 Matriz categorial	42
3.4 Población y Consideraciones éticas	44

4. CAPÍTULO IV. FASES DEL TRABAJO DE GRADO.....	45
4.1 Fases desarrolladas.....	45
4.1.1 Cronograma.....	46
4.2 Propuesta pedagógica.....	46
5. CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	49
5.1. Organización y sistematización de la información.....	49
5.2. Análisis de la información.....	53
6. CAPÍTULO VI. RESULTADOS.....	56
6.1 Relación del lector con el texto y sus especificidades.....	58
6.2 la estrategia de lectura propia y/o apropiada.....	65
6.2 El tipo de conocimiento.....	72
7. CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	85
Referencias.....	88
Anexos.....	93
Anexo 1: Plan de estudios en el área de español de grado noveno.....	93
Anexo 2: Ej. diario de observación.....	96
Anexo 3: Encuesta aplicada a las estudiantes.....	97
Anexo 4: Formato de seguimiento de sesiones en clase (fragmento).....	97
Anexo 5: Diario de campo de práctica.....	98
Diario de campo #2 INSTITUCIÓN: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED)	
Jornada mañana	
	GRA
DO: 906	98
Anexo 6: Entrevista semiestructurada.....	99
Anexo 8: Lista de cotejo para evaluar.....	101
Anexo 9: Matriz texto-lector-estrategia (fragmento).....	101
Anexo 10: Link Página web https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen	102
Anexo 11: Comparación entre primeros avances y trabajo final de una de las estudiantes....	102

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Matriz categorial.</i>	42
Tabla 2 <i>Cronograma de las fases de investigación.</i>	46
Tabla 4 <i>Matriz tabla completa relación texto-lector-estrategia. (Fragmento)</i>	51
Tabla 3 <i>Matriz categorías deductivas e inductivas. (Fragmento)</i>	51
Tabla 5 <i>Tipo de preguntas.</i>	68

Índice de imágenes

FIGURA 1 <i>MAPA FASE I</i>	52
FIGURA 2 <i>Mapa Fase II y III</i>	53
FIGURA 3 <i>E3. Fase II #3. Detecta la Figura Retórica. Sobre el fragmento de maná “te lloré como un río, ahora llórame un mar”</i>	58
FIGURA 4 <i>E4. FASE II #3. Detecta la figura retórica. Sobre la imagen grand gourmet knife</i>	59
Figura 5 <i>e5. Fase ii #1. Canción del pirata</i>	60
Figura 6 <i>e6. Fase ii diario de campo 10. Detecta la figura retórica</i>	60
Figura 8. <i>E7. Fase iii. Figura retórica- trabajos finales</i>	60
Figura 7 <i>e8. Fase ii. Canción del pirata</i>	60
Figura 9. <i>e9. Fase iii. Taller 5 cuadros</i>	61
Figura 10 <i>e10. Fase iii. Taller de los 5 poemas</i>	61
Figura 11 <i>e11. Fase iii. Taller de los 5 poemas</i>	62
Figura 12 <i>e12. Fase iii. Diario de campo 12. Taller imágenes por grupo</i>	62
Figura 13 <i>E13. Fase III. Figura retórica- trabajos finales</i>	62
Figura 14 <i>e14. Fase iii. Diario de campo # 18</i>	63
Figura 15 <i>e15. Fase iii. Diario de campo # 20</i>	63
Figura 16 <i>e16. Fase iii. Diario de campo # 9</i>	63
FIGURA 17 <i>e17. Fase iii. Figura retórica- trabajos finales</i>	64
Figura 18 <i>e18. Fase iii. Figura retórica- trabajos finales</i>	64
Figura 19 <i>e19. Fase iii. Figura retórica- trabajos finales</i>	65
Figura 20 <i>e20. Fase ii ejemplificación por medio de canciones conocidas por las estudiantes</i>	66
Figura 21 <i>e4. Fase i. #2 ¿qué opina la gente- objetivo primer acercamiento a la categoría con las estudiantes dentro de su contexto (ta)</i>	67
FIGURA 22 <i>e22. Fase iii. Figura retórica- trabajos finales</i>	67
Figura 23 <i>e23. Fase i. #1. Dirigir la mirada- objetivo realizar lecturas a en los planos de lectura las líneas y entre líneas y descubrir algunas características que forman una imagen por medio de preguntas</i>	68
Figura 24 <i>e 24. Fase iii. 3. Taller análisis poema según categoría – objetivo: las estudiantes realizan una lectura y análisis dentro de los planos de lectura guiadas por medio de preguntas donde identifican fr, construyen significados</i>	69
Figura 25 <i>e25. Fase iii. 3. Taller análisis poema según categoría</i>	69
FIGURA 26 <i>E26 Taller de los 5 poemas</i>	70
Figura 27 <i>e27. Fase i. #4. Taller en el tablero mapa mental- objetivo desde la oralidad y la escritura poder recordar y explicar qué es imagen, poesía y poema</i>	70

Figura 28 e28. Fase i. #3. Apuntes de las estudiantes taller las dos fridas - objetivo acercarse en un primer a los 3 planos de lectura y a la figura retórica.....	70
FIGURA 29 E29. Fase I. #5. Mapa mental videos- Objetivo Utilizar la herramienta del mapa mental para tener una ayuda visual sobre lo visto en uno de los videos.....	71
FIGURA 30 E30. Fase II. #5. Mapa mental sobre lectura de los Simpson.....	71
FIGURA 31 E32. Fase II. # 2. 2. Taller los Simpson- Objetivo Reflexionar sobre todo lo que nos rodea ya que es susceptible de ser leído y analizado. Aquí las estudiantes realizan párrafos en donde concretan lo comprendido por medio del mapa mental	71
FIGURA 32 e32 Fase III. #5 Debate grupal con apuntes	72
FIGURA 33 E33.Fase III. #1 Imagen retorica con preguntas orientadoras	73
Figura 34 e35. Fase iii. #2 taller imágenes por grupo.....	74
FIGURA 35 Ilustración Hanuman, Autor anónimo	75
Figura 37 e 39. Fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería - objetivo guiar a la estudiante en su proceso de argumentación desde los 3 planos de lectura.	76
FIGURA 36 E 38. Fase II. #4 Figura retórica avances Parte 1 Objetivo guiar a la estudiante en su proceso de argumentación desde los 3 planos de lectura- Imagen	76
Figura 38 e40 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	77
Figura 39 e41 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	77
Figura 40 e42 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	78
Figura 41 e43 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	78
Figura 42 e44 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	78
Figura 43 e45 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	78
Figura 44 e46 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	79
Figura 45 e47 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	79
Figura 46 e48 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	79
Figura 47 e49 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	79
Figura 48 e50 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	80
Figura 49 e51 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	80
Figura 50 e52 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	80
Figura 51 e53 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	81
Figura 52 e54 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	81
Figura 53 e55 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	81
Figura 54 e56 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	82
Figura 55 e57 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	82
Figura 56 e58 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	83
Figura 57 e598 fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería.....	83
FIGURA 52 E 38. Fase II. #4 Figura retórica avances Parte 1	102
Figura 53 e 39. Fase iii. #9. Figura retórica- trabajos finales- galería	103

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo presenta la investigación-acción realizada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con las estudiantes de 906 de la jornada de la mañana, a partir de la implementación de una intervención pedagógica basada en el uso de la figura retórica en la poesía e imagen, cuyo fin era contribuir en la comprensión lectora a nivel crítico de las estudiantes. Durante el desarrollo de la propuesta de intervención se encontró que el análisis de las figuras retóricas tanto en la poesía como la imagen mediante estrategias y recursos implementados por la docente en formación permitió generar inferencias y contribuir así en la comprensión de lectura a nivel crítico. Al finalizar la propuesta, se evidenció que el uso de la figura retórica incidió en una evolución en el tipo de lectura que realizaban las estudiantes, del plano de *las líneas*, trascendieron a través de estrategias y recursos implementados en clase que, la comprensión dentro del plano *entre líneas*.

Palabras claves: figura retórica, poesía, imagen, lectura crítica.

Abstract

This paper presents the action research carried out at the Mercedes Nariño Women's Lyceum with the students of 906 of the morning, based on the implementation of a pedagogical intervention taken into account the use of the rhetorical figure in the reading of texts of poetry and image in order to contribute to the understanding of reading at a critical level. During the development of the intervention proposal, it was found that the analysis of the rhetorical figures in both poetry and image through strategies and resources implemented by the teacher in training allowed to generate inferences and thus contribute to the understanding of reading at a critical level. At the end of the proposal, it was evidenced that the use of the rhetorical figures influenced an evolution in the type of reading that the students carried out, from the plane of the lines, transcended through strategies and resources implemented in class that, the understanding within the plane between lines.

Key words: rhetorical figure/figures of speech, poetry, image, critical reading.

Introducción

En una conversación cotidiana, Juan le dice a Sofía “mi novio es un ángel”; en el periódico, las tiras cómicas retratan a un presidente con forma de cerdo; en la música, se oyen expresiones como “corazón de seda” o “he visto a un manantial llorar”; en las redes sociales, se ven memes donde un gato habla; en la publicidad se ven unos zapatos que se convierten en pulmones; y, así sucesivamente. Comprender que es lo que quieren decir estos signos requiere de lectores que puedan interpretar y comprender la pluralidad de significados que estos proponen a partir de la figura retórica. Sin embargo, la realidad es otra.

El contexto del lector demanda ciertas competencias y conocimientos para la lectura de diversos signos en textos verbales como no verbales, de las cuales el lector no experimentado carece; por lo tanto, se hace difícil la comprensión del mundo y los textos que en él se producen. Esto se debe a que en el universo escolar es complicado encontrar una relación entre los procesos de lectura, la realidad del aula y la actualidad social en la cual viven los estudiantes; lo que supone, entonces, una necesidad de relación entre lo que los estudiantes leen en el salón de clases y lo que leen en su cotidianidad, una relación entre el aula y la realidad del estudiante.

En esta dirección, la lectura se convierte en algo fundamental para la formación del estudiante, ya que es una de las principales piezas para la construcción y adquisición de conocimiento; puesto que, a partir de ella, el individuo es capaz de decodificar, descifrar el código de un mensaje, construir significados y, por tanto, llevar un proceso reflexivo y crítico que interpele su aprendizaje.

De esta manera, cada uno de los capítulos que conforman el siguiente trabajo se orienta al objetivo que se propone en esta investigación. El primero corresponde al problema donde se

presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización de la institución y de los estudiantes; además, se presenta el planteamiento y la pregunta problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla los antecedentes basados en las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya la investigación. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, en el cual se expone el tipo de investigación y el enfoque, como también las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información, y la población con la cual se trabajó. En el cuarto se menciona las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta pedagógica de intervención. El quinto capítulo se refiere al análisis e interpretación de la información. El capítulo seis presenta los resultados de la investigación. Y, en el siete se abordan las conclusiones derivadas de la intervención pedagógica.

1. CAPÍTULO I. PROBLEMA

1.1 Contextualización

1.1.1 Localidad y Barrio.

El colegio se encuentra situado en el barrio San José Sur, el cual limita al norte con la Avenida Primero de Mayo y con el Barrio Ciudad Jardín Sur, al sur con la Calle 27 Sur con el Barrio Country Sur y Gustavo Restrepo, al oriente con la Carrera 11 y con el Barrio Sociego Sur; y al occidente Av. Caracas (AK 14) y, por tanto, con el Barrio Olaya. Estas vías de acceso hacen que la institución tenga estrecha relación con población y espacios de las localidades San Cristóbal y Antonio Nariño.

En la actualidad, el barrio, y por tanto la localidad, cuenta con una variable de estratificación que en su mayoría oscila entre los estratos 1 al 3, siendo el estrato 2 el más predominante. A su vez, se distingue por ser un importante epicentro de cadenas productivas de productos alimenticios, construcción e ingeniería civil, textil y confección, y cuero y calzado; así como también en actividades comerciales.

Las actividades expuestas anteriormente tienden a generar problemas de carácter social debido al alto índice de desempleo y pobreza de la zona; factor que tiene como resultado: actividades ilícitas y clandestinas como los “deshuesaderos” de carros y la prostitución, un registro alto de número de casos de hurto a personas y vehículos, homicidios y de habitantes en condición de calle a nivel distrital.

1.1.2 La institución.

El colegio IED Liceo Femenino Mercedes Nariño está ubicado en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, en la Av. Caracas No. 23-24 Sur, barrio San José. Limita al occidente con la

Avenida Caracas, allí se encuentra ubicada la entrada principal del colegio; al oriente y sur limita con zonas residenciales y algunos negocios comerciales y al norte limita con las instalaciones del Centro Local de Atención a Víctimas del Conflicto Armado y, contiguo a esas instalaciones, se encuentra la Avenida Primero de Mayo y la iglesia Universal del Reino de Dios (IURD).

En 1941 el Colegio se trasladó a la sede ubicada en la avenida Caracas No. 23 – 24 sur. Una vez ubicado en la Caracas, el Colegio empieza a funcionar con normalidad hasta el 2001, año en el que las estudiantes se toman este para evitar que este fuese vendido; hecho que implicó, para el 2002, que la institución pasase a ser propiedad del Distrito Capital adoptando el nombre de (IED) Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, como hoy la conocemos. Actualmente, la institución ofrece los niveles de preescolar, primaria y secundaria; en las jornadas: mañana, tarde y noche.

En cuanto a estructura física, la institución cuenta con una sola sede tanto para preescolar, como para primaria y bachillerato. El colegio tiene una zona acondicionada con baños, salones y un parque de juegos especial para la primera infancia, y una zona de esparcimiento dividida, para primaria y bachillerato, por dos canchas, una de fútbol y otra de baloncesto, ambas con zonas verdes destinadas a las actividades al aire libre. Cuenta con una capilla que es utilizada para grados y otros eventos sociales, dos cafeterías y dos casetas auxiliares, un gimnasio y un edificio administrativo donde se ubican las coordinaciones de las diferentes jornadas, la sala de préstamo de elementos de multimedia, las principales oficinas, la biblioteca y algunos salones.

Cabe destacar que, a pesar de que la institución cuenta con amplios escenarios deportivos y de esparcimiento, la infraestructura de algunos salones no es la adecuada para acoger a la demanda de estudiantes que hay por curso, lo que limita el desarrollo tanto de actividades grupales como el transitar del docente al interior del aula de clase.

Cabe mencionar que el salón donde se desarrolló el presente proyecto está ubicado en el segundo piso del edificio administrativo. El salón 21 no es amplio, lo que dificulta la movilidad del docente ya que las estudiantes están pegadas una a la otra; ni tampoco cuenta con equipos multimedia. Posee 46 pupitres en filas de dos en dos, un armario ubicado en la parte trasera del salón, un tablero para marcador borrable y a su izquierda, la mesa del docente.

1.1.3 Lo académico.

El **P.E.I** de la institución tiene un **enfoque humanístico** que busca formar a las estudiantes como a una: “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas” (PEI, 2019, p. 2). Por tal motivo, su misión busca:

Propiciar la formación integral de sus estudiantes promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan el pensamiento crítico, la construcción de su proyecto de vida, la transformación de los contextos donde interactúan, garantizando el vivir/convivir en el disfrute de una vida plena y feliz para habitar dignamente el presente. (PEI, 2019, p. 23).

Y su visión para el año 2025, es que el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño sea reconocido:

...a nivel global por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento y la convivencia, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias básicas, las artes y las tecnologías de la información y la comunicación; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro. (PEI, 2019, p. 23).

Debido al enfoque que se da en el horizonte institucional (misión y visión) la institución acoge el **modelo pedagógico constructivista social**, como ruta metodológica en donde la formación del estudiante es un asunto que lo asume tanto la liceísta como el/la docente.

... de manera holística e integral que se instaura en una estructura curricular innovadora y única, que cohesiona como un todo a sus componentes (los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, el plan de estudios, el diseño metodológico, didáctico, y el proceso de la evaluación) (PEI, 2019, p. 52).

Lo anterior, se ve reflejado en los algunos proyectos que se realizan en la institución como: el English Day, el día del idioma, y el Espalibro; así como también, en el plan de estudios en el área de español de grado noveno (Ver anexo 1), el cual se propone, como objetivo general, desarrollar en las estudiantes:

Competencias y habilidades lingüísticas, saberes y valores en los diferentes niveles de la lengua materna, a través de la lectura comprensiva, el desarrollo de pensamiento implícito y la producción textual argumentativa, teniendo presente los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares, además de los Derechos Básicos de Aprendizaje. (Plan de estudios-Diseño curricular, 2019)

Finalmente, cabe mencionar que el plan de estudios plantea como objetivo la formación de una estudiante que pueda interactuar en una sociedad comunicativa. Para ello, es importante que la estudiante comprenda, valore y lleve a la práctica y contexto cotidiano tanto los códigos como los signos lingüísticos y no lingüísticos, que demuestren una adecuada lectura, escritura y producción de textos, y, por tanto, una comunicación coherente con su expresión corporal a partir de una intencionalidad para dicho fin comunicativo.

1.2 Caracterización de la población

La población se caracterizó a partir de la observación de las dinámicas de clase que procuraba conocer acerca de actividades y prácticas que se llevaban a cabo durante la clase relacionadas propiamente con la escritura, las TIC, la oralidad, la lectura y la lectura de literatura (Ver anexo 2) y, de una encuesta aplicada a las estudiantes por la docente en formación (Ver Anexo 3). Indagaba acerca de la relación con la literatura, actitud frente al aprendizaje, experiencias literarias, habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, contexto de las estudiantes (tipo de familia), y, gustos y usos del tiempo libre.

Los datos obtenidos arrojaron que el grado 806 estaba conformado por 40 estudiantes con edades que oscilaban entre los 13 a 15 años de edad, a excepción de dos estudiantes una de 12 y otra de 17 años.

Se encontró que el 87% de las estudiantes vienen de familias nucleares (papá y mamá) y el 13% en familias monoparentales. De estas familias, el 64% de las estudiantes habitan con 1 o 2 hermanos, el 15% con 3 a 4 hermanos, el 11% con 5 o más hermanos. En cuanto a otras personas que cohabitan en la misma casa, el 54 % de las estudiantes respondió que vivían solo con alguno de sus padres, o ambos, y hermanos, el 46% con abuelos y/o tíos. En cuanto a la procedencia, el 87% de las familias provenían de Bogotá y el 13% restante de los municipios de Barrancabermeja, Fusagasugá, Cúcuta, Quibdó y Venadillo.

Aunque la institución queda ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, solo el 23% de las estudiantes habitan en esta. El 25% en San Cristóbal, Kennedy, Santa Fe, el 22% en Ciudad Bolívar, los Mártires, el 20%; en Teusaquillo, Bosa, Usme y el con 10% en Puente Aranda.

Sobre el tiempo libre y uso del internet, se encontró que la actividad predilecta de las estudiantes es ver televisión y películas, seguida de la interacción en redes sociales y hacer

ejercicio. Actividades como leer y reunirse con los amigos presentaron los porcentajes más bajos, siendo estos 10% y 9,2% respectivamente. Las estudiantes mencionaron actividades alternas a las propuestas en la encuesta como escuchar música o producirla (ensayar con la banda o cantar), escribir, actuar, dibujar o pintar, caminar o pasear, dormir y hacer tareas. Manifestaron que los aparatos tecnológicos como el celular o el computador y el internet lo utilizaban en un rango de 3 a 6 horas diarias para el estudio, las redes sociales, el acceso a información y el esparcimiento como videojuegos y la escucha de música.

En cuanto a la Oralidad, se evidenció que eran pocos los espacios para argumentar, exponer, persuadir, contar, describir, crear o divagar. Estos espacios no hacían parte de la cotidianidad del aula y solo se daban cuando la docente necesita la respuesta a una pregunta, o cuando la estudiante necesita aclarar una duda de tipo procedimental.

En lo que refiere al proceso de escritura, al 82% de las estudiantes afirman que les gusta escribir textos de “tipo literario” sobre temas como el amor, los *hobbies* y las experiencias cotidianas, ya que encuentran en la escritura un lugar catártico de reflexión, diversión, paz, imaginación y aprendizaje. A pesar de ello, el 100% de las estudiantes coinciden en que la escritura depende de la inspiración del momento, así como de la ortografía que se tenga (incluyendo los signos de puntuación) y la estructura del texto. Por lo anterior, es entendible que presenten problemas de escritura en lo que refiere a la coherencia lineal y global, la cohesión local y la pragmática de un texto.

En lo que concierne a la relación de las estudiantes con la lectura, el 82% de las estudiantes afirman su gusto por la lectura ya que para ellas es una forma de distracción y entretenimiento, así como una herramienta con diversidad de temas que despierta la curiosidad, posibilita el aprendizaje, estimula la imaginación, desarrolla el pensamiento, mejora la ortografía y la pronunciación. El 18 % restante manifestó no gustarle pues describían problemáticas como:

el desinterés en la lectura por convertirse en una tarea aburrida, de lo cual se infiere una posible desarticulación de los temas presentados en los textos con el contexto de las estudiantes.

Por consiguiente, la lectura es vista como algo mecánico que se limita a actividades como subrayar sujetos, adjetivos y verbos, “leer” reseñas y el prólogo, buscar la biografía del autor y escribir el “resumen” de la obra que se esté trabajando. Así mismo, la comprensión de la lectura se les dificultaba debido a factores como el desconocimiento de cierto vocabulario, aspectos físicos, como el tamaño de la letra, la carencia de un acompañamiento frente a la comprensión del texto y la falta de autonomía en los hábitos de lectura lo cual, al momento de realizar inferencias y predicciones, relacionar nuevas ideas con conocimientos previos, plantearse preguntas sobre lo leído, entre otros, les impedía interpretar el texto en los distintos planos de comprensión.

En conclusión, se puede afirmar que las estudiantes del curso 806 presentaban dificultades en las cuatro habilidades del lenguaje. En primer lugar, en la oralidad puesto que en el aula la voz de la estudiante rara vez era escuchada y estaba supeditada por la voz de la docente; en segundo lugar, existían problemas de escritura frente a la coherencia lineal y global del texto, junto con su cohesión local y situación de comunicación, ya que no eran tomadas en cuenta al momento de la escritura; en tercer lugar, en lo referente a la lectura, se evidenció que los procesos de interpretación, análisis y evaluación de las estudiantes eran insuficientes para el ciclo en el que se encontraban debido a los ejercicios realizados en clase y los hábitos de lecturas de cada una. No obstante, es importante resaltar que a pesar de que las actividades que se realizan en el aula frente a las obras literarias, se percibieron en las estudiantes procesos iniciales de lectura autónoma fuera de clase que se requieren potenciar por medio de herramientas que les permita realizar procesos de lectura crítica. Por último, cabe mencionar que dentro del aula no había espacio para la lectura de literatura.

1.1.1 Prueba diagnóstica

Teniendo en cuenta lo observado con respecto a la práctica de la lectura realizada en el aula y los datos obtenidos en la encuesta, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica con el fin de indagar sobre la comprensión lectora de las estudiantes tanto en textos escritos como imágenes. Para ello, se utilizó el cuento de Horacio Quiroga “Las Moscas”.

Para la lectura de imágenes, las estudiantes debían describir la caratula del cuento de Horacio mencionando el personaje que ocupaba el cuerpo de la imagen (las líneas), indicar qué indicios sobre el contenido del relato brindaba la caratula y que personaje podría ser el protagonista del relato (ambas entre líneas).

Para la lectura del texto escrito las estudiantes debían acercarse al texto verbal e indicar y mencionar el “por qué” de la idea que más les había impactado (las líneas), la que no había quedado clara y aquella que quisieran criticar (ambas en las líneas y entre líneas); así como también, relacionar la narración leída con otros textos o publicidades que conocieran y que tocaran el mismo tema (entre líneas).

Por último, según lo leído en la imagen y en el texto escrito, las estudiantes debían crear un nuevo título, una nueva portada y escribir dos párrafos teniendo en cuenta que, para el primero, debían realizar un breve resumen, y para el segundo, debían plasmar una reflexión sobre lo leído (lo anterior entre líneas y detrás de las líneas).

Los resultados del taller arrojaron graves problemáticas en los tres planos de lectura. De esta manera, en cuanto al plano de lectura **las líneas**, solo el 10% de las estudiantes no reconocieron los componentes que constituían la caratula, es decir, no mencionaron que en esta se encontraba el título del cuento y una mosca; de la misma manera, frente al texto escrito, no identificaron el personaje principal, ni mencionaron características explícitas que se encontraban

en el texto sobre los personajes y/o los lugares; y al mencionar lo que más había impactado se limitaron a copiar párrafos.

Frente los planos **entre líneas y detrás de las líneas**, el 65% de las estudiantes se limitó a recitar o copiar párrafos enteros del cuento, factor que evidenció falta de preocupación por preguntarse sobre o buscar el significado del texto, es decir, no respondieron al “Por qué”. Además, realizaron la misma carátula utilizando el mismo título y la misma imagen. Tampoco identificaron palabras que hicieran referencia a la misma identidad y se les dificultó recuperar lo sucedido en la historia al momento de realizar el resumen, así como también relacionar el texto con otras tipologías textuales.

Sin embargo, el 25% de las estudiantes mencionaron algunas inferencias que los recursos de la caratula proporcionaban sobre el relato, no solo mencionaron el “por qué” sino que formularon hipótesis sobre la idea que más les había impactado, la que más se les había dificultado en entender o no habían entendido y aquella que querían “criticar”. De la misma manera, relacionaron la narración leída con otros textos, programas de televisión, publicidades y dichos o relatos de gente que hacían parte de su grupo social cercano.

Aunque no evidenciaron problemas para la creación de la nueva portada, el proceso de escritura fue una tarea difícil de llevar por dos factores observados: primero, por problemas de cohesión y coherencia; segundo por la preocupación por la respuesta correcta (las estudiantes necesitaban de alguien que les dijera que lo que ellas estaban diciendo estaba bien).

En conclusión, se pudo observar que existe interés inicial sobre la lectura de distintas tipologías textuales, y muestran cierta preocupación por hallar significados que ayuden a comprender lo que se está leyendo, y en dado caso, dar una opinión sobre ello, siempre y cuando el ejercicio de lectura sea guiado. Esto, se evidenció en la actitud que asumió el 90% de las estudiantes cuando se hizo una rápida retroalimentación del taller, ya que empezaron a preguntar

por el significado, se remitieron al texto para preguntar por palabras desconocidas e intentaron crear relaciones de lo leído con ejemplos de su cotidianidad.

Finalmente, la mayoría de las estudiantes demuestran tener dificultades de comprensión en el momento lector de imágenes y de textos escritos, ya que, para ambos casos, no desmontaron, analizaron o intentaron descubrir cómo funcionaban o con que unidades y componentes se construyeron estas tipologías textuales. En otras palabras, las dificultades percibidas de lectura hacen difícil la tarea de indagar sobre los múltiples significados, intencionalidades o conexión entre ellos. Esto implica que llegar a una lectura de tipo crítico sea “imposible”.

1.3 Planteamiento del problema

Algunas revistas como *Semana* y periódicos como *El Tiempo* y *El Espectador* anualmente publican un artículo que, casualmente, coincide con la feria del libro y expone los resultados de la Encuesta de Consumo Cultural del DANE en la cual se afirman que “el número de libros leídos al año por los colombianos que sí leen es de 5,1%, mientras que el de la población total (que incluye los no lectores) es de 2,7% libros al año.” (Redacción Cultura, 2018). Estadísticas que no brinda un adecuado panorama sobre los hábitos de lectura de los colombianos. A esto, debe sumarse que “el 40 por ciento de lo que se lee lo constituyen los textos escolares” (Semana, 2017) que, dentro de la institucionalidad del colegio, son documentos que se transforman en un examen-nota para el estudiante y no en una herramienta cuya funcionalidad está ligada fuera de la escuela. Por esto, se dice que Colombia es un país en el que no se lee o se lee poco.

En respuesta, los Ministerios de Educación y Cultura, en un intento por solucionar esta problemática, han implementado el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida

cotidiana” (MINEDUCACIÓN, 2017) por medio de cinco líneas estratégicas que se resumen en: I) La entrega de colecciones de libros a establecimientos educativos, bibliotecas y parques; II) la institucionalización del PNLE; III) la formación de mediadores de lectura y escritura cuya función es indicar, acompañar y estimular el crecimiento de lectores por medio de situaciones de lectura, estrategias de movilización nacional como maratones de lectura donde los estudiantes realizan durante dos meses actividades de lectura en cada una de las sedes educativas o el concurso Nacional de Cuento RCN, IV) el seguimiento y V) evaluación de las acciones realizadas.

Aunque el PNLE reconoce la necesidad de una lectura “que responda tanto a los contextos generales como específicos de los estudiantes, en el marco de sus necesidades y sus posibilidades” (MINEDUCACIÓN, 2017), en la práctica los programas de lectura no tienen en cuenta los contextos en que los estudiantes se desarrollan y la escuela se enfoca sobre todo en el texto escrito y la simple decodificación de los grafemas: “mi mamá me mima, mi mamá me ama”. En otras palabras, la lectura se enseña en una escuela descontextualizada que se limita a la decodificación, razón por la cual, los procesos de comprensión de los estudiantes sólo llegan al plano entre líneas sin alcanzar los planos sobre las líneas y tras las líneas.

De otro lado, estas prácticas están desconociendo que los estudiantes pertenecen a una generación inmersa en un contexto donde están expuestos a diferentes tipos de textos que requieren de un lector dinámico y crítico.

Esto significa, que es necesario, pensar la lectura como un proceso que va más allá de la decodificación, es decir, una lectura que se vincule con la vida del lector, de manera que él comprenda que el texto es todo lo que nos rodea, y que este está cargado de significados e intenciones. Una lectura que, parafraseando a Cassany (2006), se perciba como un “verbo

transitivo”; es decir, no como una actividad carente de neutralidad y abstracción, sino múltiple y versátil.

Lo mencionado anteriormente se evidencia en los procesos insuficientes de interpretación, análisis y evaluación por parte de las estudiantes ante las dos tipologías textuales brindadas en la prueba diagnóstica. Esto se debe a los ejercicios realizados en clase como el subrayar verbos, sujetos y adjetivos sin tener un objetivo claro, al material, puesto que este no despertaba la curiosidad o el interés en las estudiantes, además que eran textos que se remitían solamente al código escrito y carecían de la guía docente para establecer algún método de lectura, así como también, a los hábitos lectores de cada una de las estudiantes quienes, a pesar de su interés por la novela juvenil, no se preocupaban por hallar significados explícitos e implícitos que les permitiera una mayor comprensión de lo leído.

Frente a los hallazgos encontrados, esta investigación se planteó potenciar los procesos de lectura de todo tipo de textos, que permitieran a las estudiantes realizar inferencias e hipótesis, relacionar nuevas ideas con conocimientos previos, plantearse preguntas sobre lo leído, así como interpretar textos verbales y no verbales en el plano de la comprensión crítica, a partir del análisis de la figura retórica en la poesía y la imagen.

Por ende, para este proceso, la figura retórica se convirtió en una herramienta que ayudó a potenciar los procesos de lectura crítica, ya que permitió identificar sentidos implícitos, de enunciados polifónicos por medio de la identificación de isotopías y alotopías, y la reconstrucción y producción de sus grados concebidos. En otras palabras, si se tiene en cuenta que el estudiante está en un mundo que requiere de la comprensión de textos visuales y en una institución que le demanda lectura de textos escritos, la imagen y la poesía, por la polifonía que brindan en sus enunciados gracias al uso de la figura retórica, se construyen significados y se establecen inferencias.

1.4 Pregunta problema

¿Cómo el uso de la figura retórica desde el análisis semiótico, en la poesía y la imagen, incide en la lectura crítica de las estudiantes de 906 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general.

Determinar la incidencia de las figuras retóricas en los procesos de comprensión crítica de las estudiantes.

1.5.2 Objetivos específicos.

1.5.2.1 Caracterizar los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes a partir de una prueba diagnóstica.

1.5.2.2 Construir estrategias didácticas basadas en el uso de las figuras retóricas en la poesía y la imagen que apoyen los procesos de lectura en sus distintos planos.

1.5.2.3 Identificar los elementos de las figuras retóricas que contribuyen en el plano de lectura tras las líneas de las estudiantes.

1.5.2.4 Evaluar el impacto de la propuesta en la comunidad educativa.

1.6 Justificación

Existen dos realidades contradictorias en el universo escolar relacionadas con los procesos de lectura, por un lado, en la realidad del aula la lectura se concibe como un proceso de decodificación a nivel literal de comprensión; por el otro, la realidad social en la cual viven los estudiantes que les demanda ciertas competencias y conocimientos para la lectura de diversos signos en textos verbales como no verbales que les permitan la comprensión del mundo. Esto supone una relación entre lo que los estudiantes leen en el salón de clases y lo que leen en su cotidianidad. Por lo tanto, el presente trabajo de grado resultó pertinente ya que contribuyó a formar ciudadanas que pudieran interpretar y comprender la diversidad de signos que les ofrece

el contexto en el que viven para comprender el mensaje que produce un discurso, además de transformar las prácticas educativas de las mismas.

En esta dirección, no basta solo con aprender a leer, sino que es importante aprender a leer para aprender puesto que si nuestros estudiantes sólo desarrollan lecturas a nivel literal y desconocen la importancia de interpretar las imágenes del mundo que habitan, su aprendizaje será básico, no irá más allá de la simple identificación de información. Frente a esto, si un individuo sólo es capaz de decodificar, pero no es capaz de comprender los códigos de un mensaje y construir su significado entonces no entenderá lo que decodifica y por tanto no existirá en él un proceso reflexivo y mucho menos crítico sobre su aprendizaje.

De esta manera, si el objetivo del quehacer docente es formar individuos autónomos y críticos que comprendan que vivimos en un mundo lleno de imágenes y significados, fortalecer los procesos de lectura a nivel crítico se hace indispensable. Una lectura “comprensiva” supone reconocer, inferir y evaluar el contexto, en el que se movilizan los textos que se leen para entender la situación de comunicación; particularmente, la práctica social en la que este se sitúa, y si es posible, tomar decisiones y transformarla.

En este sentido, el presente trabajo de grado buscó aportar a las estudiantes elementos que potencien la comprensión de las diversas textualidades que las rodean; en otras palabras, esta investigación tiene la intención de brindarles al “lector pasivo” instrumentos de comprensión que favorezcan la reflexión sobre el mundo y los significados que en este se mueven. De esta manera, la imagen y la poesía se convierten en textualidades pertinentes para este objetivo, ya que, ofrecen un repertorio de connotaciones culturales y de variaciones enciclopédicas, albergadas en la figura retórica, que produce sentidos implícitos y polifónicos que cuestionan al lector desde argumentos que moldean el discurso.

Utilizar la imagen en esta investigación, significa entender que la generación actual está inmersa en un aula sin muros, el de la “civilización de la imagen”, que sin duda alguna deposita sentidos y que por tanto requiere una competencia lectora orientada a entender cómo significan las imágenes y qué significaciones se asocian a la sintaxis de sus rasgos gráficos. Asimismo, el uso del texto verbal como la poesía, el cual en la escuela se aborda sobre todo desde lo formal, se tendrá en cuenta, desde la perspectiva que lo caracteriza, es decir, por su multiplicidad de significados generados por las imágenes producidas a partir del manejo del lenguaje verbal, las cuales influyen en la sensibilidad del lector. En otras palabras, pensar los procesos de comprensión desde la figura retórica, dentro de la imagen y la poesía, significaría brindar a los estudiantes materiales que ayuden a analizar lo que leen, a construir y confrontar ideas, y, pasar de ser un lector pasivo, a leer selectivamente implicaría, además, un aprendizaje significativo que pasa de lo pasivo a lo comprensivo, es decir, un aprendizaje mediado por los tres planos de comprensión lectora.

Así pues, se puede mencionar que la unión de poesía con la imagen se logra mediante la aplicación de los tropos a las palabras y sus contenidos, para la poesía, y a las expresiones visuales de figura, textura y color, para la imagen.

En palabras de Patiño Carmona (2018) “La figura retórica nace del juego y con el juego” (p. 144). Es decir que el lector es quien completa el proceso de significación de lo que está observando gracias a las polisemias, referencialidades externas, funciones poéticas, alteridades y el marco semántico que brinda enfoque y delimita el campo de la reflexión.

2. CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

Esta investigación busca contribuir en los procesos de comprensión lectora de las estudiantes teniendo en cuenta la experiencia de ellas como lectoras de textos propios de esta época, los cuales no se abordan en la escuela, y que por sus características pueden favorecer la comprensión de lectura a nivel crítico. Por ello, con el propósito conocer lo que se ha realizado hasta el momento con respecto al uso de las figuras retóricas en los procesos de comprensión lectora, se adelantó una revisión de 16 investigaciones, dentro de las que se encontraban artículos de revistas universitarias y trabajos de grado en pregrado, maestría y doctorado.

A nivel internacional se revisaron 6 investigaciones: una de Italia de la Academia de Bellas Artes Brera (Milán), tres de España, de la Escola Montseny y perteneciente a la Institución Montserrat Hoy (Barcelona), del Instituto de Cáceres junto con tres instituciones de Badajoz, del aula unitaria de educación primaria realizada en Valladolid y la ESO Extremadura. Las otras dos investigaciones, se llevaron a cabo una en la universidad de Costa Rica en San José. Otro documento revisado es un artículo de compilación sobre investigaciones realizadas sobre la figura retórica y su aplicación dentro del contexto educativo de la Ciudad de México.

A nivel nacional se analizaron 5 investigaciones: una del departamento de Caldas de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez (La Dorada), una valle-caucana de la Universidad Del Valle (Cali), una de la Universidad Cooperativa de Colombia del departamento de Santander, y dos de la Universidad Libre de Colombia en Bogotá. Además de 5 tesis de pregrado y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la revisión de las 16 investigaciones se tuvieron en cuenta tres componentes que para la presente investigación se establecieron como imprescindibles para la profundización del problema: 1. La preocupación por la lectura como agente formador de estudiantes-lectores

críticos, 2. El reconocimiento de otras textualidades que funcionen como herramientas potenciadoras de la lectura crítica, y, por último, 3. La figura retórica como herramienta para la lectura.

La preocupación por la lectura como agente formador de estudiantes-lectores críticos

En este componente, se encuentran las investigaciones que plantean la lectura más allá del código escrito en los niveles de interpretación literal, inferencial y crítico, dentro de un ejercicio semiótico sobre el tipo de texto que se está leyendo; en palabras de los tesisistas Camacho Martínez y Pinzón Bonilla (2016) “leer es comprender, interpretar, dar conclusiones, hacer predicciones y relacionar un escrito con otros conocimientos, con vivencias personales y experiencias cercanas a ellos.” (p. 23). En esta medida, leer más allá del código escrito implica llenar al lector de sentidos, implica una lectura que responde a uno de los mayores interrogantes de un lector, según Rivera acosta (2015) “¿A mí como estudiante, amigo, amante, vecino Para qué me sirve leer?” (p. 36).

Asimismo, destacan que esta es una herramienta inagotable y necesaria a trabajar en los estudiantes ya que potencia las habilidades del conocimiento, puesto que, leer implica comprender y en ello, según Isabel Solé (1998) citada por Giraldo Leal (2017) “intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 22), en otras palabras, la lectura, según Gutiérrez (2008) citado por Delgadillo Pérez (2016) “se ha flexibilizado para poder abarcar a un conjunto de usos e intercambios de códigos diversos, que incluyen desde la imagen hasta los espacios.” (p. 33).

Los investigadores resaltan que el contexto de los estudiantes es un punto de referencia que facilita los ambientes, el control y los medios de lectura (recursos lectores, medios tecnológicos entre otros). Esto significa, plantear una estrategia para concienciar a los estudiantes sobre la importancia que tiene la lectura del contexto en el que están inmersos, llevándolos a

formar un hábito que los desarrolle como lectores autónomos, competentes, con entusiasmo y sobre todo críticos, es decir, se busca la formación de un estudiante que es capaz de asumir posiciones sobre lo que lee.

En esta dirección, es importante tener en cuenta lo que menciona Gonzáles Cuartas (2017):

...todo lo que se lee, o se propone para leer, debe atraer la atención del lector y para ello se requiere del conocimiento en los estudiantes, de sus gustos individuales, de las actividades que le atraen y favorezcan la actividad lectora (p.26)

En otras palabras, es necesario fomentar la lectura no como la obligación académica que aburre y es rechazada en el aula, sino como una herramienta útil en la vida del estudiante que se vale de recursos como la imagen, la publicidad, los textos escritos, la música, entre otros, que permitan al lector tener una relación más directa con lo que le rodea.

Reconocimiento de otras textualidades que funcionen como herramientas potenciadoras de la lectura crítica

En este componente, los proyectos atraen al lector/joven desde recursos como la publicidad, la literatura infantil, el cuento y el comic; herramientas que no solo desarrollan la narrativa desde lo verbal, sino que también comprenden gran parte de ella desde lo visual; según Cortés Santos, Moreno Herrera, Parra Sánchez, Yomayuzá Carrillo, & Zúñiga Amaya (2013), esto permite “una observación sensible y lúcida... del contexto” (p.40).

En otras palabras, la imagen se convierte en un recurso que es necesario analizar dentro de las prácticas pedagógicas, ya que ésta, según Barrero Baquero & Rojas Figueredo (2013) “en su variedad visual, plantea múltiples posibilidades significativas y, por lo tanto, se cuestiona sobre su inclusión dentro del aula en cuanto a qué posibles actividades e intenciones se están desarrollando o fomentando en relación a ella” (p. 9)

En este sentido, una imagen publicitaria o un comic, por ejemplo, sirven como recursos didácticos puesto que pueden plantear una narrativa historiable que permite identificar esquemas narrativos evidentes en el que se hallan personajes, situaciones, acciones y lugares, respectivamente. A su vez, establecen inferencias a través de la identificación del mensaje connotado en el anuncio publicitario o la viñeta, lo que ayuda a identificar y evaluar ideologías, imaginarios y estereotipos.

Cabe mencionar que en las tesis revelan no solo una preocupación frente a lo que puede ser o no la lectura y a sus niveles, sino también, se evidencia una inquietud por el reconocimiento de lo no verbal (como la imagen) como texto susceptible de ser leído y a su vez, como herramienta que potencia la lectura crítica gracias al frecuente uso de figuras retóricas y, que es puesta en escena por medio de objetivos, contenidos, actividades, productos y evaluaciones, y que de no ser así, Barrero Baquero & Rojas Figueredo (2013) mencionan que “empobrecerían procesos de reflexión, interpretación, explicación y validación de sus significaciones.” (p. 60).

La figura retórica como herramienta para la lectura

En este componente se agrupan las tesis que articulan en sus propuestas las textualidades no verbales (lo audiovisual, la imagen, entre otros) con la poesía a través de las figuras retóricas. Sin embargo, se entiende esta relación como fenómenos que poseen características propias de cada uno y cargas semánticas de tipo cultural y experiencial. Pimienta Valencia (2009) menciona que

El encadenamiento de versos en la poesía y las imágenes que estos proyectan pueden decir algo, en cuanto están inscritos en una tradición de las formas poéticas y retóricas de dichas imágenes o de los cuerpos léxicos que cargan con un sentido ya establecido por los retóricos para aventurar una interpretación del texto (p. 50)

Es decir que el ligar los dos textos requiere un tipo de lectura que comprenda los tres niveles de interpretación (literal, inferencial y crítico) para crea una mezcla de imágenes que combinadas con el texto sostienen el hilo narrativo y concretan el sentido que se está comunicando desde la figura retórica.

Acorde a lo anterior, tesis como la de Quesada Galán (2014) y Capilla Galgo (2014) plantean frente a la relación poesía-imagen, diferentes tipos de actividades que pueden ir desde la lectura individual y/o colectiva, hasta la escritura de textos poéticos acompañados de imágenes que expliquen lo verbal.

El presente trabajo coincide con otras investigaciones revisadas como la de Ruíz Galicia, Cruz Morales & Murillas García (2016) la cual menciona “que son escasas las investigaciones en Colombia y en Latinoamérica sobre las figuras retóricas como estrategia creativa para la enseñanza de la elaboración de poemas.” (p. 112). Las investigaciones realizadas encontraron pocos trabajos sobre el uso de la poesía y la figura retórica y su relación con la lectura crítica; esta carencia se evidencia sobre todo en los proyectos de grado sobre poesía de la Universidad Pedagógica Nacional.

De la misma manera, en las tesis no se encontró una relación directa sobre el proceso de producción de la figura retórica, o una reflexión sobre ella. Acorde a esto, Luis Antonio Monzón-Laurencio (2014) señala a lo largo de su artículo, *La retórica, otra ciencia de la educación*, que la educación que se imparte actualmente está basada en la imagen de ciencia que proviene de la modernidad, especialmente del positivismo del siglo XIX; y que esta concepción, que no es cuestionada sino naturalizada, se rige por principios inamovibles como lo son la racionalidad lógico-matemática, el empirismo que estudia objetos observables y demostrables, la univocidad que implica una única verdad o versión de la historia y, la objetividad donde el discurso debe hablar por sí mismo y sin intervención de los deseos o intereses políticos. Lo que quiere decir

que actualmente no se habla de la retórica (el arte de la argumentación y la persuasión) aunque de ella se quiera hablar como lo demuestra la siguiente cita:

Cabe mencionar que en ambos artículos [*El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas, Políticas culturales y derechos: entre la retórica y la realidad*], a pesar del título, el concepto de retórica aparece sólo una vez en el texto... Es decir, se hace uso retórico de este concepto para oponerlo, como se ha hecho casi durante toda la modernidad, al discurso veraz, científico, racional y práctico. (Monzón-Laurencio, 2014, pág. 30)

La anterior cita demuestra que, para el presente proyecto, hablar sobre la figura retórica, su proceso de formación/elaboración y su funcionamiento dentro de la poesía y la imagen como herramienta que ayude en los procesos de lectura, no solamente se hace necesario, sino que se convierte en un tema innovador y que pretende aportar a la comunidad educativa otras herramientas que plantean la posibilidad de hablar de comprensión, lectura y argumentos.

2.2 Referentes teóricos

Los estudiantes actuales como sujetos contemporáneos están expuestos diariamente a diferentes tipos de textos. Su contexto, los medios de comunicación y el innegable avance tecnológico dentro del consumo intensificado, ha implicado la inmediatez de la información y el bombardeo de textualidades que ha modificado las maneras en que apprehenden el mundo. Esto obliga al docente a tratar de romper el paradigma de ese “consumidor- lector-pasivo” que existe en la actualidad. Por supuesto, se requiere aprender a leer, pero más aún, es necesario aprender a leer para aprender, para comprender el mundo que nos rodea. Es así como el uso de la figura retórica (desde el análisis semiótico) puede contribuir en la comprensión lectora de las estudiantes en los diferentes planos de lectura (las líneas, entre líneas y tras las líneas).

El presente proyecto, presentan dos categorías, lectura y figura retórica, que, articularán en su momento la propuesta de intervención pedagógica. La lectura y sus planos se abordarán desde los conceptos: en las líneas, entre líneas y detrás de las líneas; la poesía e imagen se plantearán como categorías que se constituyen en escenarios posibles de lectura; y finalmente, se abordará el concepto de imagen retórica desde su configuración y sus operaciones elementales.

2.2.1 Acercamiento a la lectura crítica: ¿Qué es leer?

La lectura siempre ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas que, en general, han brindado 3 puntos de vista sobre esta. En primer lugar, desde la concepción lingüística, leer es un proceso que abarca la decodificación (traducir grafemas a fonemas) de un código escrito a un sonido, pero también, es la “comprensión” de un significado, único, estable y objetivo que se aloja solamente en lo escrito. En términos pedagógicos, esta concepción implica que:

Los alumnos no tenían que enfrentarse directamente a los textos originales... sino que llegaban a ellos a través de una serie de pasos preestablecidos. Primero la *lectio*, un análisis gramatical en el que se identificaban todos los elementos sintácticos de cada oración; esto llevaba a la *littera*, o sentido literal del texto. Por medio de la *littera* los estudiantes captaban el *sensus*, el significado del texto según las diferentes interpretaciones aprobadas... El mérito de este sistema de lectura no se relacionaba con descubrir en el texto un significado personal, sino ser capaz de recitar y comparar las interpretaciones de autoridades reconocidas. (Manguel, 2017, p. 91)

Sobre esto, Chomsky (1957) menciona que el significado de la oración está determinado por y en la oración misma, es decir que, el significado que busca el lector es transferido en la base de la estructura de la oración (el texto en sí) y no en la comprensión del lector. En pocas palabras, en esta concepción no se habla de múltiples significados, sino de un significado único brindado por el texto.

En segundo lugar, desde la concepción psicolingüística, el significado del texto se ubica en la mente del lector y por tanto las palabras del texto quedan relegadas a un segundo plano. Según Smith citado por Dubois “la base de la comprensión es la predicción y ésta se alcanza haciendo uso de lo que ya sabemos acerca de la vida y haciendo uso de la teoría del mundo que todos llevamos en nuestra mente” (Dubois, 1984, p.2). Esto quiere decir que, el significado no estaría en las palabras o en las oraciones que componen el texto como presupone el primer enfoque, sino en la mente del lector; por tanto “El texto es sólo el punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo.” (Dubois, 1984, p.2).

Esto supondría que el significado el cual no proviene necesariamente del valor semántico de las palabras ni es único, ni es estable; sino que, por el contrario, se elabora a partir del conocimiento previo que el lector le aporta. En otras palabras, ante el texto “los estudiantes reaccionan circunscribiendo el acto de la lectura a su propio mundo íntimo y a sus experiencias, afirmando ante el texto su singular autoridad de lectores individuales” (Manguel, 2017, p. 97), es decir, el lector entiende un texto de manera diversa porque aporta datos previos variados de cosas que dentro del valor semántico de las palabras no fueron dichas, realiza inferencias, formula hipótesis, construye el texto desde su proceso cognitivo.

No obstante, creer que la lectura solo está basada en el acto de decodificar o “comprender”, implica reducirla a un solo aspecto, desconociendo los demás actores del proceso, como son, en términos de Cassany (2006), la cultura, la ideología, los saberes y las experiencias que el lector ha tenido. Por eso, desde el enfoque sociocultural, Cassany indica que “«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.” (Cassany, 2006, pág. 21). Dicho de otro modo, la lectura es un proceso en el que se van creando significados complejos en la interacción entre un lector,

un texto y un contexto; es decir que, la comprensión de lectura es función de la capacidad que se tiene para crear significados de las condiciones subjetivas, como lo supondría el enfoque psicolingüístico, así como también de condiciones culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos.

Al leer, el lector incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo para poder crear hipótesis e inferir significados. Sin embargo, no hay que desconocer que sus conocimientos tienen origen social, surgen de las distintas interacciones con una comunidad, de las prácticas culturales, de instituciones particulares; y estas, a su vez, tienen una intencionalidad dentro del uso del discurso. Entonces, para el estudiante, desde la perspectiva sociocultural, leer significaría comprender el discurso, comprender la visión de mundo que lo rodea.

En esta dirección surge el siguiente interrogante: ¿cómo creamos significados? Sobre esto el escritor mexicano Benito Taibo en una charla TED, Leer es resistir, menciona que: “Somos lo que hemos leído, o seremos por el contrario la esencia que los libros han dejado en nuestras vidas” (TEDxUNAMAcatlán, 2015, Min. 07:07- 7:16). Lo que quiere decir que los textos que hemos leído nos permean. Esto implica que se den cruces intertextuales entre lo que el lector lee y/o leyó, donde se pone en contacto las formas de la cultura que el individuo ha adquirido por medio de su repertorio lector. En el mismo sentido, Lomas indica que “La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto.” (Lomas, 2003, pág. 62)

Teniendo en cuenta lo mencionado, desde la perspectiva sobre la lectura adoptada en el presente proyecto, las estudiantes construirían una multiplicidad de interpretaciones sobre el mismo texto debido a que hay una transacción de experiencias y conocimientos de cada lector frente al mismo. En otras palabras, las estudiantes realizarían un proceso donde deducen

información grafofonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa de manera simultánea, para leer textos verbales, pero también, para establecer relaciones entre textos y comprender el mundo en el que están inmersas.

En esta medida, ellas entenderán que leer implica comprender el mundo que las rodea puesto que, como menciona Cassany (2004):

...Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera. (Cassany, 2004, p. 7)

Con esto, se puede evidenciar que los textos son discursos y no surgen de la nada, sino que están cargados de símbolos y significados de tipo social y cultural; y, por tanto, conviene ser conscientes de la manera en que desciframos el mundo. Esto quiere decir que el conocimiento cultural de las estudiantes será factor principal en el momento lector, y, por tanto, la comprensión individual deberá articularse directamente con la comprensión colectiva. Cassany (2004), en su libro *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, propone 3 planos de lectura dentro de la comprensión que son aplicables a todo tipo de texto, en este caso lo literario y la imagen: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.

Las líneas refieren a la comprensión del significado literal; pues es en ellas donde el lector realiza una decodificación “básica” de la información cuyo objetivo es recuperar el significado semántico de todas las palabras y/o fragmentos de imagen. Cabe resaltar que, en este nivel de comprensión, el lector deberá realizar dos operaciones fundamentales: reconocer y recordar. De acuerdo con de Barret (1968) citado en Delgado Vásquez, y otros, (2009) estos dos procesos son importantes para “recordar escenas tal y como se presentan en el texto. El lector

debe ser capaz de repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos.” (Delgado Vásquez, y otros, 2009, p. 70). En suma, en este plano de lectura, el estudiante es capaz de recordar escenas y localizar e identificar elementos, detalles, ideas principales y secundarias, relaciones de causa-efecto, rasgos de los personajes, hechos, épocas, lugares, entre otros; todo esto en relación a tal y como se presentan los datos en el texto del autor.

El plano **entre las líneas** exige al lector ir más allá de lo que las palabras dicen; implica realizar inferencias de lo que ha leído en **las líneas**. Según lo mencionado, León y otros (2012), definen las inferencias como “representaciones mentales que lector construye de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto.” (León, Escudero, & Olmos, 2013, p. 23), lo que quiere decir que cualquier información que el lector extraiga del texto y que no esté explícitamente expresada en él, en las líneas; puede considerarse como una inferencia; esto siempre y cuando se tenga relación directa dentro del contexto en el que desenvuelve la información. En esta medida, realizar inferencias es imprescindible para el lector, ya que estas lo ayudan a dotar de mayor sentido y/o coherencia lo que está leyendo. Las inferencias muestran lo oculto, permiten leer entre líneas.

Las inferencias son construidas en la mente del lector y, son generadas en la relación a los **estímulos textuales que brinda el texto** junto con los **conocimientos previos del lector**; lo que implica que se conciben varios tipos de inferencias. León (2003) menciona que las inferencias se comportan de manera dicotómica y que pueden ser clasificadas en:

- a. **Inferencias Lógicas** versus **inferencias pragmáticas**, en donde la primera “se basa en la aplicación de reglas formales que permiten obtener un grado máximo de certeza” (Escudero Domínguez, 2010, p. 19), es decir, que requiere que el lector posea un conocimiento mínimo indispensable para poder generarla. Dicho de otro modo, las estudiantes que logren ejecutar

este tipo de inferencias realizarán razonamientos formales y con grado de certeza absoluto, basadas en la reflexión profunda sobre el texto y ligadas a conocimientos que pudieron adquirir en el colegio o en lecturas académicas.

En lo que refiere a las inferencias pragmáticas, se puede decir que estas dependen del saber que se comparte dentro de la colectividad de una misma cultura, en decir, que, en este caso, las estudiantes realizarán inferencias basadas en los conocimientos previos que comparte con su contexto.

- b. Inferencias de coherencia local versus Inferencias de coherencia global.** Mientras que las primeras se encargan de conectar frases y de retomar las elipsis gramaticales que se producen en el texto; las segundas se preocupan por retomar y conectar partes distantes del mismo texto y el conocimiento del lector. En esta medida, en relación con el presente proyecto, las estudiantes relacionarán los componentes del texto para hallar la coherencia local que encuentran entre referentes cercanos y reconstruirán la coherencia del discurso completo.
- c. Inferencias retroactivas o explicativas versus Inferencias preactivas, predictivas o proyectivas.** Ambas, nos hablan de la dirección de la inferencia; las primeras son inferencias que se regresan hacia atrás de lo leído para poder encontrar los antecedentes de lo producido en el texto. Por su lado, las inferencias preactivas van hacia adelante puesto que “predicen información de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas que genera el lector” (Escudero Domínguez, 2010, p. 19). De esta manera, las estudiantes buscarán datos que expliquen lo leído; así como también, sugerirán ideas para el futuro sobre lo que están leyendo.
- d. Inferencias automáticas versus Inferencias estratégicas o elaborativas.** Las primeras “se construyen durante la lectura en ausencia de procesos estratégicos dirigidos, específicos y en los primeros cientos de milisegundos de procesamiento” (Escudero Domínguez, 2010, p.

23), lo que quiere decir que, son inferencias que se establecen de manera inconsciente y segura, ya que se dan dentro de la coherencia local del texto. Las segundas, “se orientan mediante procesos estratégicos y específicos (e.g., metas), exigen mayor demora en su procesamiento y se realizan con posterioridad a las automáticas” (Escudero Domínguez, 2010, p. 24), son inferencias que son conscientes puesto que elaboran conexiones de información no necesarias para la coherencia local. Así, las estudiantes deberán conectar de manera inconsciente lo que van leyendo, así como también, serán capaces de realizar reflexiones sobre los conceptos, realizarán predicciones y conectarán partes de la información del texto que no están en la memoria a corto plazo del lector.

- e. **Inferencias obligatorias o necesarias** versus **inferencias elaborativas**. La primera, da sentido al texto, son imprescindibles para comprender lo que se está diciendo. La segunda, enriquece los significados básicos y, por tanto, no son necesarias para la comprensión del texto. En este sentido, las estudiantes podrán establecer inferencias que contribuyan decisivamente a la formación del significado global del texto, así como también, enriquecerán los significados producidos por medio de inferencias elaborativas.

El plano de lectura **en las líneas** implica la realización del tipo de inferencias ya mencionadas en el momento lector. En este sentido, es necesario resaltar dentro del marco de este proyecto serán tomados los 5 grupos; sin embargo, no serán obligatorios en el proceso de lectura de las estudiantes, puesto que como menciona León (2012) “que activemos o no un determinado tipo de inferencias depende de factores de contexto, disposición y acceso a nuestro propio conocimiento” (León, Escudero, & Olmos, 2013, p. 23). En otras palabras, que las estudiantes logren inferir que el color naranja representa un sentido distinto en cada cultura.

Detrás de las líneas busca la valoración de lo que se lee. Este plano de lectura requiere que el lector asuma una posición crítica y la relacione con otros textos, situaciones y contextos, además, que descubra que tipo de discurso se está situando y cuáles son sus intenciones dentro

de la representación de la realidad, lo examine y proponga alternativas. En esta medida, una lectura detrás de las líneas requiere de cuatro dimensiones o recursos de análisis: los recursos del código, recursos semánticos, recursos pragmáticos y recursos críticos.

Recursos del código aluden a desmontar el texto en sus unidades más simples; implica poner “énfasis en la en la decodificación y codificación del texto: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura” (Cassany, Daniel, 2006, p. 83); mejor dicho, la estudiante necesita conocer sobre los componentes de la poesía como las palabras, la puntuación, la rima, la estructura, entre otros, y, los componentes de la imagen, sus colores, la ubicación de cada figura, los objetos en relación a la composición, etc.

Recursos del significado es otro elemento que propone, el cual tiene que ver con el “énfasis en la competencia semántica” (Cassany, 2006, p. 83), es decir que, en este caso, la estudiante que construirá y/o producirá significados a partir de la reconstrucción de los recursos encontrados en el código, la activación de conocimientos previos y la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos encontrados en el texto.

Recursos Pragmáticos hace alusión al “énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales” (Cassany, 2006, pág. 84). En otras palabras, las estudiantes comprenderán el propósito, la intención, los intereses, los valores, actitudes, opiniones y estereotipos (ideologías) del mensaje gracias a la identificación del contenido, la forma, el tono, y demás componentes encontrados en los otros recursos.

Recursos Críticos pone “énfasis en el hecho de que el texto presenta un punto de vista parcial, no es neutro e influye al lector” (Cassany, 2006, pág. 84). Por tanto, en este recurso las estudiantes reconocen el propósito, la intención, los intereses, los valores, actitudes, opiniones y estereotipos (ideologías) del mensaje y asumen con argumentos, relacionados con su contexto y

lecturas previas, una postura. Al argumentar con base a sus ideas serán capaces de valorar, relacionar y aplicar lo extraído del texto en otros textos, situaciones y contextos comunicativos, pero, sobre todo, tomar decisiones frente a lo que se les presenta.

Visto lo anterior, es posible afirmar que los tres planos de lectura posibilitan la comprensión del texto a nivel crítico dado que el lector es capaz de recolectar información, examinarla, tomar una posición, discutirla y “proponer una nueva alternativa” sobre lo que se lee. En otras palabras, los planos de lectura ayudan al lector a cuestionar críticamente todo tipo de “textos” (conviene subrayar que por el término “texto” se entiende no sólo como lo verbal sino también lo no verbal). Esto presupone a su vez, que el conocimiento sea relativo, puesto que cada lector lo construye desde su cultura, saberes, experiencias, etc.

Lo dicho hasta aquí, plantea la lectura de todo tipo de textualidades, ya que las unidades de análisis funcionan como herramientas para que el lector/estudiante que está inmerso en un mundo-texto desarrolle un pensamiento crítico. Sin embargo, es necesario destacar que, en el marco de este proyecto, se plantea la lectura de la poesía y la imagen como escenario para llevar a cabo esta tarea debido a que, parafraseando a Vásquez Rodríguez (2008), ambas permiten leer signos que van más allá de la cotidianidad al hallar o tejer relaciones insospechadas entre lo esencial, lo evidente, lo inmediato y/o lo inimaginable.

2.2.2 La poesía y la imagen.

En el presente trabajo la poesía se entiende como un tipo de discurso que utiliza el lenguaje de una manera particular en función de la creación de una imagen que “involucra no sólo lo inteligible sino, además, lo emocional; que combina la intuición con el análisis agudo; que aúna lo más íntimo con lo más universal” (Vásquez Rodríguez, 2008, p. 105) ya que “El poema no es una forma literaria sino el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre. Poema es un

organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía. Forma y substancia son lo mismo” (Paz, 1956, p. 9).

Así pues, la poesía en “sí” produce imágenes mentales mediante la translación de sentidos, que no son necesariamente visuales, sino que también pueden ser auditivas, táctiles, olfativas y gustativas. Es decir, la poesía, al ser mediada por el lenguaje, evocara imágenes concretas en la cabeza del lector, es la imagen a partir de la palabra. De esta manera, si, por ejemplo, el poema de Neruda, Viento en isla, dice “el viento es un Caballo”, el estudiante podrá crear una imagen poética de tipo visual en donde el viento asumirá la forma de un caballo, o, en dado caso, lo escuchará si lee “óyelo como corre por el mar, por el cielo”.

Cabe destacar, que en la poesía el lenguaje se materializa en una forma compleja debido al uso de la gran variedad de recursos. Es así como la poesía es un texto que posibilita desarrollar la lectura crítica puesto que, al ser un texto tan complejo reduce los significantes, pero, aumenta los significados. Por esta razón, es necesario aclarar que poesía y poema no son lo mismo ya que como lo menciona Octavio Paz (1956):

No todo poema —o para ser exactos: no toda obra construida bajo las leyes del metro— contiene poesía. Pero esas obras métricas ¿Son verdaderos poemas o artefactos artísticos, didácticos o retóricos? Un soneto no es un poema, sino una forma literaria, excepto cuando ese mecanismo retórico —estrofas, metros y rimas— ha sido tocado por la poesía. (p. 3)

Con respecto a esto, la poesía es la que evoca en nosotros imágenes que no son tangibles, imágenes que son “incongruentes” en sí. Fernando Vásquez Rodríguez dice que “el poeta tiene como derroteros de su creación una precisión semántica, una economía en los términos, una preocupación por el ritmo, un gran cuidado con la estructura.” (2008, p.109). De esta manera, el poeta se preocupa por crear imágenes poéticas a través de la asociación entre ideas y recursos estéticos (como las figuras retóricas, la entonación, las pausas, la métrica, la rima, etc.) que

hacen que exista una mutación del significado de las palabras. Con esto se quiere decir que la imagen poética no es una “vaga” representación de la realidad, sino un proceso creativo en donde cada elemento que la compone tiene siempre un valor simbólico.

En segundo lugar, la imagen puede concebirse desde dos planos generales: como **la imagen mental** que es imaginativa y sensorial, tal es el caso de la imagen poética; y como **la imagen visual**, la cual es concreta y material, véase el caso de la imagen fotográfica o pictórica. Esta última es la que, en el presente trabajo, se reconocerá como “**imagen**” a secas. De esta manera, para Gubern (2006) la “imagen es un artificio, una construcción simbólica, bidimensional o tridimensional, que representa algo (percepciones visuales, ideas), mediante procedimientos técnicos diversos (líneas, colores, tramas de puntos, etc.), de acuerdo con ciertos códigos de representación” (p. 12). En otras palabras, la imagen es una representación observable con los ojos, con carga simbólica de tipo social, que no solo remite miméticamente al objeto de la realidad, sino que moviliza códigos basados en procedimientos técnicos, usados independientemente de cualquier remisión mimética.

La imagen al estar cargada simbólicamente, no puede desligarse del lenguaje, ya que el mundo mismo está construido por él; razón por la cual “el descubrimiento de que la actividad del espectador (la visión, la mirada, el vistazo, las prácticas de observación, vigilancia y placer visual) puede constituir un problema tan profundo como las varias formas de lectura (desciframiento, decodificación, interpretación, etc.)” (Mitchell, 2009, p. 23).

A esto, añádase que lo representado gráficamente remite a un concepto o a un significado desde cualquiera de los parámetros que componen una imagen: color, forma, y/o textura. Sin embargo, la variación cromática (para el color), la posición, la dimensión, el objeto y la orientación (para la forma), y, la repetición de microelementos (para la textura) pueden producir variaciones de significados frente a la lectura. De esta manera, “las imágenes constituyen un

punto singular de fricción y desasosiego que atraviesa transversalmente una gran variedad de campos de investigación intelectual” (Mitchell, 2009, p. 23) puesto que, implica “un complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figurabilidad” (Mitchell, 2009, p. 23) que componen una cultura.

Así pues, la imagen habla, y por tanto es a su vez discurso y representación; es teoría que se vale de variaciones en la técnica y los recursos de su composición para posibilitar al lector espacios de reflexión sobre el mundo desde la desarticulación de las representaciones que no necesariamente se ajustan a los referentes enciclopédicos de cada lector.

Es así como la poesía visual cabe dentro de la definición de imagen que se ha construido, puesto que este tipo de poesía se vale de formas e imágenes que se entremezclan, a veces, con palabras para producir significados de conceptos que sufren una transformación en su distinción enciclopédica. Laura López Fernández (2008) en forma, función y significación en poesía visual aclara:

En un poema visual de papel, lo primero que nos sorprende a diferencia de un poema verbal es la presencia mínima (a veces nula) de lenguaje verbal a favor de una multiplicidad de significantes visuales. Dependiendo del grado de heterogeneidad formal y compositiva del poema visual, el lector tendrá que procesar información en códigos y lenguajes variados como el verbal, cromático, plástico, fotográfico, matemático, geométrico, etc. Si además tenemos en cuenta que los poemas visuales suelen ser ‘vistos’ en un tiempo mínimo –no más de medio minuto- la lectura consciente de dichos poemas será en consecuencia muy limitada. Pero esto no impide que el proceso perceptivo de lectura de un poema visual se efectúe en su mayor parte de modo inconsciente, en virtud de complicadas redes y sistemas neuronales que deben procesar de varios modos –consciente e inconscientemente- los estímulos recibidos para su posterior interpretación. (págs. 3-4)

Considérese ahora, que los procesos de decodificación de la poesía verbal son distintos a los de la imagen, en la que también se concibe la poesía visual. De esta manera, la primera, al ser exclusiva del lenguaje verbal, requiere una secuencialidad en la lectura, es decir la lectura de tipo lineal en donde cada palabra nueva-leída necesita de la que le precede para adquirir sentido o transformarlo; mientras que para la segunda no se requieren lecturas secuenciales o lineales debido a la multiplicidad de enfoques posibles en los que el lector se puede centrar al momento de la lectura de la imagen.

2.2.3. La figura retórica.

Tanto la poesía como la imagen hacen uso de recursos como las figuras retóricas. Estas permiten que los significados de las palabras o la imagen sufran transformaciones dentro de sentidos “implícitos”. Gracias a estos recursos, tanto la poesía como la imagen, tienen la capacidad de comunicar información aparte de la decodificación literal, lineal y secuencial de sus significantes ya que invita al lector a ir más allá de una primera lectura codificada de acuerdo a reglas gramaticales o los objetos expuestos. Dicho de otro modo, las figuras retóricas hacen posible la aparición de un lenguaje connotativo, simbólico, metafórico y abstracto frente a los lenguajes denotados.

En el marco del presente proyecto se entenderá como figura retórica al “dispositivo que produce sentidos implícitos, de manera que el enunciado donde se encuentra es polifónico” (Klinkenberg, 2006, p. 317); con esto se quiere decir que por medio de la figura retórica, los distintos lectores ponen en juego dos niveles del lenguaje: **el literal (lo denotado)** puesto que hay una decodificación del mensaje en un sentido explícito en donde se reconocen uno o varios elementos presentes en la superficie del enunciado (*grado percibido*) cuyo resultado evoca para la poesía una primera imagen visual y en la imagen la identificación del referente (objeto “real” sobre el cual el signo visual da cuenta); y, **el inferencial (lo connotado)** que propone una lectura

plural del enunciado textual, sea imagen o poesía, gracias la producción de múltiples interpretaciones que se superponen al grado percibido (conjunto vago de interpretaciones que se llamara *grado concebido*). De esta manera, el efecto retorico que se encuentra en un poema o una imagen “proviene de la interacción dialéctica entre el grado percibido y el conjunto vago llamado grado concebido” (Klinkenberg, 2006, p. 317).

Dentro de la figura retórica pueden distinguirse cuatro etapas para su producción: 1. **Identificación de isotopías**, donde las características generales del objeto A (bien sea palabra o icono) central coinciden con el mismo, es decir hay dentro de esta compatibilidad de tipo enciclopédico. 2. **Identificación de alotopías**, donde se identifica una no pertinencia entre la descripción general del primer objeto A frente al segundo B, es decir una incompatibilidad enciclopedia de B en cuanto A. 3. **Reconstrucción del grado concebido** en el cual se busca hallar que tanto de A, que es el tema del enunciado, tiene B para que pueda llegar a ser A. y 4. **Superposición de isotopías y alotopías**. Cabe anotar que “Esta superposición, capital en una figura retórica, opera gracias al establecimiento de un vínculo dialéctico entre el grado concebido y grado percibido” (Klinkenberg, 2006, pág. 319); de esta manera, se seleccionan componentes semánticos compatibles entre el grado percibido (isotopías) y el grado percibido (alotopías).

En este sentido, la figura retórica puede entenderse como la transgresión de una norma social, lógica física, etc., por lo cual, en muchos casos, el sentido poético no puede explicarse en sentido literal, ya que lo excede. Al respecto, Marión Cao propone cuatro operaciones fundamentales retóricas: la adjunción, la supresión, la sustitución y el intercambio; y estas a su vez, se subdividen por su funcionalidad y tipologías (1998, p. 46). A continuación, y por su pertinencia en el presente trabajo, solo se tomarán las dos primeras.

En lo referido a las figuras de adjunción, estas se encargan de añadir uno o varios elementos a la proposición textual. El presente proyecto se tomará dos figuras de *repetición*, la

aliteración que es la repetición del mismo sonido o ritmo (poesía) y objetos (imagen), y la **anáfora** que es la reiteración de una o más palabras (poesía), una idea o elemento visual (imagen); una de *similitud*, el **Símil** que consiste en acumulación de sinónimos o elementos de significado similar bien sea de forma o contenido; y, una de *oposición* que puede darse en la forma y en el nivel de contenido, como es el caso del **Oxímoron** o **Antítesis** cuyo objetivo consiste en contraponer una idea a otra.

Por otro lado, Figuras de Supresión por la cual se quitan uno o varios elementos a la proposición, tal es el caso de la *elipsis* en donde se omiten algunos elementos de la oración o la imagen por “sobrentenderse” y que por lo general lleva al lector a percibir la ausencia y reconstruir el elemento ausente. De esta se destacan para el presente proyecto la **sinécdoque** en donde una parte de algo se utiliza para referirse a un todo o viceversa, la **hipérbole** quien exagera de la realidad por medio de las palabras o elementos visuales, la **metáfora** que establece similitudes y rasgos compartidos entre dos objetos a primera vista distintos (establece relaciones de analogía, no de proximidad real como la metonimia), y la **personificación** que le da vida humana a objetos no humanos.

En resumen, el presente proyecto de grado retoma la lectura desde el enfoque sociocultural, ya que ésta es concebida como un proceso en el que se van creando significados complejos en la interacción entre un lector, un texto (verbal o no verbal) y un contexto en los distintos planos de lectura; las líneas donde se realiza una decodificación “básica” de la información, entre líneas que deduce de lo que se ha leído en las líneas y entre líneas en el cual el lector asume una posición frente a lo leído, lo relaciona con otros textos, situaciones y/o contextos, y le asigna un valor. Por esta razón, la elección y la lectura de poesía (tipo de discurso que utiliza el lenguaje de una manera particular en función de la creación de una imagen) e imagen (representación con carga simbólica de tipo social) serán escenarios que posibilitarán el desarrollo de la lectura detrás de las líneas.

Esto se debe a que ambas textualidades utilizan como elementos de su propia construcción la figura retórica (que se produce por *isotopías*, *alotopías*, la reconstrucción del grado concebido y la superposición de isotopías y alotopías); para cumplir con cuatro operaciones fundamentales: la adjunción, la supresión, la sustitución y el intercambio en donde se encuentran la aliteración, anáfora, sinonimia, oxímoron o antítesis, elipsis, sinécdoque, hipérbole, metonimia, metáfora, personificación e hipérbaton; figuras retóricas que serán tenidas en cuenta al momento del análisis tanto de la poesía como de la imagen, ya que estas pueden activar un lenguaje connotativo, simbólico, metafórico y abstracto en el lector, que permitirá aplicar las unidades de análisis de cada plano de lectura.

3. CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y Enfoque de investigación

La presente propuesta de investigación es de tipo cualitativo, lo que conduce a la obtención rigurosa, cuidadosa y sistematizada de datos no cuantificables, en este caso, datos que poseerán un valor propiamente contextual del aula de clase y la experiencia de las estudiantes. Este tipo de investigación se escoge, ya que la metodología cualitativa permite “manejar, describir y explorar datos complejos, poco o nada estructurados, a la vez que permite crear y probar nuevas teorías e ideas” (Suárez, 1999, p. 248). Esto implica que dentro del marco de la presente investigación no solo nos apoyaremos en encuestas, sino en entrevistas con preguntas guiadas a nuestras unidades de análisis (estudiantes y docente titular) con el objetivo describir las cualidades y características de la población, así como también de sus problemáticas alrededor del lenguaje.

De la misma manera, esta investigación acoge el enfoque “investigación-acción” (I-A), creado por Kurt Lewin en 1946, y adoptada en la educación por Corey en 1953, cuyo propósito es el de combinar la teoría científica con la experimentación social. De esta manera, el fenómeno educativo, que en nuestro caso corresponde a las dificultades en los procesos de lectura de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño de grado 806-2018 y 906-2019, se somete a un análisis descriptivo, reflexivo y crítico; que a su vez “apuesta por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio.” (Melero Aguilar , 2011, p. 344)

La presente propuesta metodológica se enfoca en diversas cuestiones como para qué o para quién se realiza el estudio o investigación, buscando un sentido práctico y lo más real posible sobre la intervención que se lleva a cabo. Por consiguiente, “la Investigación Acción, se

convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social.” (Melero Aguilar , 2011, p. 344) que no se enfoca en explicar la realidad que se pretende investigar, sino en transformarla.

La investigación acción es una metodología que requiere de pasos o fases, en términos generales, se parte de “la propuesta de Kurt Lewin en la década de los 40 a la cual se le han incorporado algunas variaciones sin perder la esencia central que implican los tres ápices del triángulo: investigación-acción-formación” (Colmenares E. & Piñeros 2008, p. 110). En nuestro caso, las fases de acción serán: **La observación**, donde se identificarán las problemáticas o necesidades básicas que las estudiantes presentan en relación al lenguaje; **la planificación**, en donde se escogerá una de las problemáticas obtenidas en la primera fase y **planteará un plan de acción** que mejore sus condiciones, **la acción** por medio de la cual se pondrá en marcha el plan. Y; **la reflexión**, que constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración de las conclusiones, reflexiones, sugerencias y el surgimiento de nuevos interrogantes.

En conclusión, el presente ejercicio investigativo se enmarca en la investigación-acción, lo que implica dimensionar a las estudiantes como sujetos activos y no como objetos pasivos, pues conocen y transforman su realidad en compañía de la docente en formación.

3.2 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se utilizaron y se usaran para el ejercicio de recolección de datos en la presente investigación son:

3.2.1 Observación sistemática

Es una técnica de recogida de información que se realiza al mirar o prestar atención atentamente a algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello. Según Raquel Amaya González, una observación sistemática “es

intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de científicidad.” (González, 2007, pág. 63); a esto añádase que la necesidad de ser específicos al concretar lo que se necesita observar, para poder centrar y planificar la recogida de información en los que intereses de la misma.

En el marco del presente proyecto se consideró esta técnica apropiada ya que permitió obtener información en el contexto natural de las estudiantes sobre las actividades y prácticas que se llevaban a cabo durante las clases relacionadas propiamente con la escritura, las TIC, la oralidad, la lectura y la lectura de literatura.

En esta dirección, la observación se dividió en dos de la siguiente manera. En un primer momento, se realizó un proceso de observación a las estudiantes de 806 durante 11 sesiones de clase, en donde se hizo uso del instrumento “diario de observación” (Ver anexo 2) que, por sesión, dio cuenta de las dinámicas de clase y los contenidos de las mismas. Este cuaderno personal incluyó un registro tanto de las observaciones, como de las conversaciones sostenidas con la docente y las estudiantes, algunas consultas documentales y reflexiones personales, todas ellas dirigidas por las categorías: distribución de la voz, la escritura, la lectura, oralidad, literatura y TICS.

En el segundo momento, se utilizó un formato de seguimiento de sesiones en clase (Ver anexo 4) así como también del diario de campo que corresponden a la práctica (Ver anexo 5). La información recogida en cada intervención se organizó luego de manera sistemática. Cabe destacar, se incluyeron datos de observaciones, conversaciones sostenidas con diferentes personas (estudiantes, docentes, y padres de familia) y reflexiones personales; todo esto, referido a las categorías que articularon la propuesta de intervención.

3.2.2 Entrevista semiestructurada

En la entrevista semiestructurada “las preguntas están definidas previamente - en un guion de entrevista- pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado.” (García, 2008, pág. 3).

En esta dirección, a la docente titular se le realizaron una serie de preguntas abiertas (Ver anexo 6) que dieron cuenta sobre su formación profesional, experiencia académica, actividades extracurriculares, y su concepción de aprendizaje, enseñanza y evaluación, titulados en la entrevista como materia, lo didáctico y lengua materna.

3.2.3 Encuesta

Según Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos (2003), la encuesta es una técnica “utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.” (p 527).

En este proyecto, la encuesta permitió tener un primer acercamiento al grupo de estudiantes y ofreció información general a nivel familiar y socio demográfico. Especialmente, brindó datos acerca de hobbies y relaciones del estudiante con las TICS, los procesos de lectura, literatura, escritura y oralidad dentro y fuera del aula. Se utilizaron preguntas cerradas como abiertas, las cuales las estudiantes las respondieron por internet (Ver anexo 3).

3.2.4. Prueba Diagnóstica

La prueba diagnóstica es “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo a quinto grado en las áreas de: Matemáticas y Lenguaje” (Ministerio de Educación, 2018) cuyo objetivo es identificar los niveles de desempeño que tienen los estudiantes y recolectar información necesaria para determinar las posibles dificultades en la comprensión de algunos saberes. En otras palabras, la

prueba diagnóstica es un instrumento que ayuda al docente a definir y delimitar las posibles problemáticas en el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

Con la prueba indagó por los procesos de comprensión lectora de las estudiantes, ya que en la observación se evidenció dificultad al llevar a cabo lecturas al plano de lectura las líneas, sobre las líneas y entre líneas.

3.3 Matriz categorial

En la siguiente tabla se presentan cada una de las categorías y subcategorías propuestas en el marco teórico con relación a la pregunta investigación y los objetivos planteados en el proyecto.

TABLA 1 *MATRIZ CATEGORIAL.*

Unidad de análisis	Categoría	Subcategorías	Categorías deductivas / indicadores	Referentes
Lectura	Planos de lectura	Las Líneas	Reconocer y recordar	- Daniel Cassany
			Las estudiantes serán capaces recuperar la información explícita planteada en el texto y la reorganizarán de acuerdo a su relevancia.	-Benito Taibo
		Entre líneas	Inferencia Lógica / Pragmática	-Carlos Lomas
			las estudiantes estarán en capacidad de realizar razonamientos formales y con grado certeza absoluto, así como también, realizarán inferencias basadas en sus conocimientos (pragmática).	- Juan C. Ripoll Salcedo
			Inferencia de coherencia local/global	- Jose A. León Cascón
			Las estudiantes relacionan los componentes del texto para hallar la coherencia local reconstruyendo la coherencia del discurso completo.	
			Inferencia automática/estratégica o elaborativa	
			Las estudiantes realizan inferencias automáticas, de manera inconsciente. En este mismo sentido, deberán realizar inferencias que requieran reflexionar sobre lo que se está diciendo, o afirmando en el texto.	
			Inferencia retroactiva o explicativa /Preactiva, predictiva o proyectiva	
			Las estudiantes relacionan lo que se está leyendo con lo leído previamente. De igual forma, deberán intentar sugerir ideas para el futuro sobre lo leído.	
Inferencia obligatoria o necesaria/elaborativa				
Las estudiantes realizan inferencias se sentido y				

			relación.	
		Detrás de las líneas	Recursos del código	
			Descomponer el texto y hallar unidades explícitas. Se pondrá énfasis en la decodificación y codificación del texto.	
			Recursos del significado	
			Las estudiantes comprenden, construyen y/o producen significados a partir de la reconstrucción de los recursos encontrados en el código, la activación de conocimientos previos y la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos encontrados en el texto. Se pondrá énfasis en la competencia semántica	
			Recursos pragmáticos	
			Las estudiantes reconocen el propósito, la intención, los intereses, los valores, actitudes, opiniones y estereotipos (ideologías) del mensaje gracias a la identificación del contenido, la forma y el tono dado. De la misma manera reconocen diferentes funciones dentro de sus distintas posibilidades contextuales.	
			Recursos críticos	
			Las estudiantes reconocen el propósito, la intención, los intereses, los valores, actitudes, opiniones y estereotipos (ideologías) del mensaje y asumen con argumentos, relacionados con su contexto y lecturas previas, una postura. Al argumentar con base a sus ideas serán capaces de valorar, relacionar y aplicar lo extraído del texto en otros textos, situaciones y contextos comunicativos.	
Figura retórica	Producción figura retórica	Isotopía	Las estudiantes son capaces de reconocer la estructura/composición tanto del poema como de la imagen. Es decir, podrán identificar para la poesía: cuantas veces se repiten ciertas palabras, el tipo de verso y el tipo de ritmo o rima; y para la imagen el color, forma y/o textura.	-Jean-Marie Klinkenberg
		Alotopías	Las estudiantes tienen la capacidad de inferir los valores simbólicos que se le presentan en los textos gracias a un proceso de comparación.	
		Producción grado concebido 1	Las estudiantes lograran conectar lo abstraído del texto que se le presente con distintos contextos, realidades, situaciones y/o lecturas	
		Producción grado concebido 2 o grado concebido completo	Las estudiantes brindan un valor a lo leído al asumir posturas y argumentar sus ideas.	

		Tipos de Figura retórica	figuras de repetición: Aliteración y Anáfora	- Octavio Paz
			figuras de similitud: Símil	
			figuras de Oposición: Oxímoron	-Fernando Vázquez Rodríguez
			Figuras elipsis: Sinécdoque, Hipérbole, Metáfora y Personificación	- W. J. T. Mitchell
			Las estudiantes son capaces de identificar figuras retóricas e indicar sus tipos en la lectura de Imagen poética e Imagen Visual. Las estudiantes aplican el conocimiento adquirido sobre las figuras retóricas para la lectura y el análisis de otras textualidades.	-Román Gubern -Laura López Fernández -Marián L. F. CAO

3.4 Población y Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó con las estudiantes del grado 806 para el 2018 y/o 906 en el 2019 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. El grupo estaba conformado por 40 estudiantes con edades que oscilaban entre los 13 a 15 años de edad, a excepción de dos estudiantes una de 12 y otra de 17 años. Aunque la institución queda ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, solo el 23% de las estudiantes habitan en esta. El 25% en San Cristóbal, Kennedy, Santa Fe, el 22% en Ciudad Bolívar, los Mártires, el 20%; en Teusaquillo, Bosa, Usme y el con 10% en Puente Aranda en donde los estratos oscilan entre 1 y 3, siendo el estrato 2 el más predominante en la población estudiantil.

4. CAPÍTULO IV. FASES DE LA MONOGRAFÍA

4.1 Fases desarrolladas

El presente trabajo de grado se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción planteadas por Colmenares E. & Piñeros (2008): **observación, planificación, acción y reflexión**, que constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración de las conclusiones, reflexiones, sugerencias y el surgimiento de nuevos interrogantes.

Observación: En esta fase se llevó a cabo un proceso de observación en el aula, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstico, con el fin de identificar los problemas que presentaban los estudiantes en alguna de las habilidades de la lengua. A su vez, en esta fase, con los datos obtenidos, se definió la pregunta de investigación, los objetivos y se planteó una estrategia que contribuyera en la comprensión crítica de las estudiantes en su momento lector. Se realizó además una revisión de investigaciones y se determinó el referente teórico que orientaría el proyecto.

Planificación: Se diseñó una propuesta de intervención pedagógica teniendo en cuenta la pregunta y objetivos de esta investigación, la revisión de los precedentes investigativos y los referentes teóricos sobre la composición de la figura retórica y sus posibles incidencias en la lectura crítica.

Acción: En esta fase se aplicó la intervención pedagógica la cual permitió a los estudiantes explorar y usar diferentes estrategias en su práctica lectora. Esto contribuyó al desarrollo de la una lectura en los tres planos de comprensión: las líneas, entre líneas y tras las líneas; y, por lo tanto, la formación de un lector crítico consciente de su propio aprendizaje.

Reflexión: En este momento se llevó a cabo un análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de datos registrados en los diarios de campo, los trabajos de los estudiantes y listas de cotejo, con

el propósito de dar cuenta de los hallazgos encontrados resultado de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

4.1.1 Cronograma.

El cronograma muestra el desarrollo de las fases de la investigación durante el 2018 y 2019.

FASES DE INVESTIGACIÓN	Ago	Septi	Octu	Novi	Mar	Abri	May	Juni	Ago	Sept	Oct	Novi emb
	2018				2019							
<i>Observación</i>	x	x	x									
<i>Planificación</i>		x	x	x								
<i>Acción</i>					x	x	x	x	x	x	x	
<i>Reflexión</i>											x	x

TABLA 2 *CRONOGRAMA DE LAS FASES DE INVESTIGACIÓN.*

4.2 Propuesta pedagógica

La intervención pedagógica responde a la pregunta de investigación fundamentada en las incidencias de la figura retórica en los procesos de lectura crítica. Por esta razón, en el presente apartado se expondrá la propuesta pedagógica la cual estuvo basada en la pedagogía crítica, cuyo enfoque sociocultural posibilitó pensar en una secuencia didáctica apoyada en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) desde donde se construyó la propuesta didáctica que se desarrolló en el aula.

Se partió de dos premisas contradictorias entre sí; la primera, afirmaba que las estudiantes no leían y la segunda, manifestaba que estaban llevando procesos de lecturas fuera del aula de clase al acceder a la información a través de un aprendizaje informal por medio de la red o experiencias personales.

Por esta razón, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué se lee y por qué? Y ¿de qué manera se están llevando esos procesos de lectura en cada estudiante? Estas, movilizaron una serie de

intencionalidades críticas y pedagógicas en donde, al cuestionarse, se desnaturalizaban las prácticas de la conducta de los sujetos y se problematizaban las acciones del presente. En esta línea, la pedagogía crítica ayudó en el análisis de las prácticas de los sujetos y movilizó formas de trabajo pedagógico en donde el conocimiento “es relacional, y solo puede entenderse en el contexto de su producción, su distribución y el modo en que distintos individuos o distintos grupos lo recogen y lo consumen” (McClaren, 1994, p. 14).

Así, la lectura salió de los parámetros tradicionales de la simple decodificación y repetición, y se volvió, desde el enfoque sociocultural, un lugar de reflexión donde lo literal, lo inferencial y lo crítico se unieron para crear nuevo conocimiento. En otras palabras, se empezó a leer para aprender.

En coherencia, una alternativa para fortalecer la conexión entre lo que los estudiantes leían en la escuela y lo que percibían fuera de ella, fue aprovechar su capacidad para investigar problemáticas sobre los eventos que ocurrían a su alrededor. En la intervención pedagógica, esta última idea fue potencial puesto que permitió entender al profesor no como un sujeto que pone al estudiante en la misma línea de su pensamiento, sino como un sujeto que equiparó sus conocimientos con los de sus estudiantes para construir nuevas maneras de conocer, sentir, leer, ver y entender el contexto que los rodea.

En concordancia, el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) permitió acercar a las estudiantes a situaciones de análisis dentro de su contexto a partir de la lectura de los textos poesía e imagen, donde la figura retórica produjo significados polifónicos. Según Swartz (2012), el TBL requiere de “specific and appropriate mental procedures for the kind of thinking engaged in by the thinker” (p.526) En otras palabras, esta metodología proporcionó estrategias apropiadas al proceso de lectura por medio de las cuales el estudiante se convirtió en el centro de su propio aprendizaje. De esta manera, esta metodología, por medio de unas estrategias, “enseña a los alumnos a pensar, razonar, tomar decisiones y construir su propio aprendizaje” (Aula planeta, 2017).

Por lo tanto, la pregunta fue una de las estrategias que se tuvo en cuenta en la planeación de las clases, ya que estas cuestionaban lo cotidiano y creaban nuevo conocimiento o, por lo menos, lo confrontaba. Es así, como la secuencia didáctica del presente trabajo de grado se centró en tres preguntas articuladoras: ¿qué leemos? ¿cómo leemos? Y ¿para qué leemos?

En concordancia, la secuencia didáctica se llevó a cabo en tres fases (Aprender a leer para aprender, Observando las líneas y Tras las líneas.) que dieron como resultado un producto final de tipo visual o verbal, que salió de una problemática de pensamiento frente al amor, la religión, la música, la verdad y la representación. Esto fue acompañado de un trabajo escrito, grupal o individual, de tipo investigativo que respondía indirectamente a las tres preguntas articuladoras.

Lo anterior se dio gracias a los diversos talleres y actividades que se realizaron en clase en relación a los diferentes planos de lectura, la concientización de la poesía y la imagen como textos susceptibles de ser leídos, y, a la aplicación de las figuras retóricas en los textos verbales como no verbales para hallar representaciones y significados. Por ello, los recursos utilizados en clase fueron seleccionados según el grado de complejidad de sentidos polifónicos producidos y articulados por el uso de la figura retórica.

Hay que mencionar también que esta propuesta pedagógica se llevó a cabo en 27 intervenciones de tres horas semanales que estaban conectadas entre sí por medio de los objetivos propuestos para cada sesión y, demandaba un proceso de complejidad progresivo para que la estudiante pudiese avanzar en su proceso de lectura e indagación de manera gradual. (Ver anexo 7)

Finalmente, la propuesta pedagógica propició la evaluación no por la enunciación memorística de los contenidos, sino que, se realizaba bajo el balance de los progresos obtenidos por las estudiantes.

Para ello se requirió: la entrega y sustentación de avances del trabajo escrito y la sustentación

individual del producto final ante sus compañeras. Cabe añadir que, para evidenciar cuantitativamente los resultados cualitativos de las estudiantes, se hizo uso de lista de cotejo de

evaluación (Ver anexo 8: Lista de cotejo para evaluar).

5. CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Organización y sistematización de la información

Organizar y analizar la información implica para el investigador un proceso de interpretación de los datos recogidos, a lo largo del proyecto, que den cuenta que los hallazgos encontrados responden al objetivo y a la pregunta de investigación. En otras palabras, organizar los datos significa hacer explícita la lógica que se esconde en estos para poder interpretarla y validarla. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “la organización, el análisis, la interpretación y la validación de los datos no se concibe como etapas excluyentes sino como actividades interrelacionadas” (p. 243) lo que supone de éste un ejercicio a partir del cual se construye significado y conocimiento. De acuerdo con las mismas autoras, el procedimiento de organización y análisis se lleva a cabo mediante tres etapas: organización durante la recolección de datos, categorización y clasificación, y, reorganización para el establecimiento de relaciones.

Organización durante la recolección de datos

Como su nombre lo indica, en esta etapa se organizó la información a medida que se fue recolectando por medio de recursos que permitieron al investigador tener dominio del proceso de investigación. En este caso, se utilizaron el diario de campo (Ver anexo 5) y el formato de seguimiento de la sesión de clase (Ver anexo 4). Estos recursos permitieron tener una evaluación periódica sobre el estado del proceso del proyecto y ayudaron a determinar vacíos de la información que, a su vez, generaron estrategias para completarla o validarla.

Categorización y clasificación

En esta etapa, la información, obtenida a través de los diarios de campo y el formato de seguimiento, se fraccionó en proposiciones y clasificó en subconjuntos ordenados por temáticas. Este proceso pudo realizarse de dos formas: deductiva e inductivamente. De esta manera, el primer fraccionamiento y clasificación se llevó a cabo considerando las variables de

categorización deductiva presentes en el presente trabajo y apoyadas en el marco teórico dando como resultado: alotopías, isotopía, grado concebido uno y dos (figura retórica), reconocer y recordar (plano de lectura en las líneas), inferencias lógicas/pragmáticas, de coherencia local/global, automáticas/estratégicas, retroactivas/predictivas, obligatorias/elaborativas (Plano de lectura entre líneas); y recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos (Plano de lectura detrás de las líneas). Cabe mencionar, que todas las variables señaladas estuvieron dirigidas hacia una comprensión de lectura crítica por medio del tipo de figura retórica dentro de los que se encontraron: aliteración, anáfora, símil, oxímoron, sinécdoque, hipérbole, metáfora y personificación.

Por otro lado, las categorías inductivas se establecieron a partir del análisis del diario de campo, el formato de seguimiento y las evidencias realizadas y entregadas por las estudiantes a lo largo de la intervención. Como menciona Bonilla y Rodríguez (1997) este tipo de categorías “emergen totalmente de los datos con base en el examen de patrones y recurrencias presentes en ellas” (pág. 254). De esta manera, dentro de la presente tesis, las categorías inductivas que emergieron fueron: las incidencias en la lectura crítica según el tipo de figura retórica en relación al lector y estrategia, tipo de pregunta, estrategia didáctica, estrategias de lectura propias y apropiadas que forman a un lector autónomo y tipo de conocimientos.

A continuación, se presentan dos fragmentos de las matrices de *relación de categorías inductivas e inductivas y relación-lector-estrategia frente al tipo de figura retórica* las cuales ayudaron a la organización de la información.

TABLA 4 **MATRIZ CATEGORÍAS DEDUCTIVAS E INDUCTIVAS. (FRAGMENTO)**

Categorías Deductivas e Inductivas						
Faz	1	Número de sesiones	6 sesiones: las tres primeras en imagen, la cuarta, la quinta y la sexta en poesía.			
Objetivos:						
<ul style="list-style-type: none"> Realizar lecturas en el plano de lectura las líneas y entre líneas. Comprender qué es y el proceso de producción de la figura retórica. Seleccionar uno de los conceptos simples (color, identidad o rasgo) que puede ser empleado en múltiples formas, sea abstracto, de importancia para un contexto en el que se encuentra las actividades. 						
Sobre el texto	Categoría deductiva	Logro	Situación didáctica/estrategia didáctica	Recursos didácticos	Proposición	Categoría inductiva
Las líneas: Intemper y Altruismo Resumarse y resumirse		1. Realizar lecturas en el plano de las líneas. Es decir, identificar de manera general los recursos que componen la imagen: el color, la forma, textura, el espacio.	1. A partir del trabajo colaborativo (se trabaja con todo el grupo) y la exposición a los textos visuales por medio de lecturas, subvocal y guiada por medio de preguntas: A. (para todas las imágenes) ¿Qué puede ver usted en la imagen? ¿Qué elementos de la imagen se destacan? ¿Que otros elementos hay? ¿Cómo son? ¿Qué componen la estructura? ¿si tratáramos un borrador y quisieramos borrar por partes la imagen, qué sería lo primero, lo segundo, etc., que borrarías? ¿qué lugar es o puede ser? B. (solo para las últimas imágenes de el texto)	Imágenes: 1. Zonas by letter Banca 1. viduolietichak Libros: 1. Al otro lado de Banca, banca, banca , 1949	Para las primeras imágenes (línea): Aunque se supone que las actividades son sujetos visuales, se percibe dificultad inicial para la lectura de imágenes hasta en el plano de lectura las líneas. ej. "es difícil hablar de todo lo que hace la imagen porque, aunque sé que la imagen se puede leer, nunca me he detenido mucho como a comprender una. Una imagen tiene mucha vida, aunque parece que no, aunque se vea fácil, es difícil" A. Las preguntas relacionadas con el plano de lectura las líneas fueren una herramienta que ayudo a las estudiantes al proceso de desconexión de una imagen. El desconexión los objetos, permito reconocer cuáles son los países que conforman el todo. ej. "El plano está en una caja sinusal rosada que contiene una mano en el agua" B. Primeras inferencias "el palo no es un palo gigante, sino que es un juguete que alguien está utilizando en una". "los zapatos están en una postal de Australia (por la palabra Australia), por los colores como cartón del papel y el número 63" Argumentos provenientes de un código cultural Ej. "si otro lado de una imagen puede para cualquier cosa, pero la imagen nos dice que puede pasar. Por ejemplo, en la primera	Experiencia con la imagen (poesía o novela). Preguntas propuestas por la docente en formación: A. ¿Que pueden reconocer y recordar. Cuyo objetivo es el de desconectar el código de elementos, formas, color, textura, posición, etc. B. ¿Que pueden realizar primeras inferencias (inducen al pensamiento) Estrategias que utiliza el lector para establecer significados y argumentar: A. Uso de conocimiento

* <https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/documentos-anexos-tesis>

TABLA 3 **MATRIZ TABLA COMPLETA RELACIÓN TEXTO-LECTOR-ESTRATEGIA. (FRAGMENTO)**

Plano de lectura crítico	El Texto /recurso						El lector		Situación didáctica		
	Imagen (I)	Poesía (P)	Otro recurso	Figuras Retóricas	Aspectos generales que proporcionan los textos	aspectos que proporciona el texto y que el lector identifica		Estrategia	Tipo de inferencia	Actividad realizada por figura	Actividad realizada/ Enseñanza-aprendizaje General
						Imagen (I)	Poesía (P)				
Decodificación del código	Las dos Fridas – Frida Kahlo Pensando a Diego / Diego y yo – Frida Kahlo La noche estrellada, Obra de Vincent van Gogh Composición con rojo, amarillo, azul y negro- Piet Mondrian Matarica de San Bartolomé - François Dubois	Un soneto me manda hacer Violante- Lope de Vega Llagas de amor- Federico García Lorca Intimo- Andrés Caicedo	El Aguantate - Calle 3	Aliteración	Información específica o datos destacados. Información explícita Características pertenecientes al código imagen (forma, color, composición) o al código poesía (verso, estrofa, rima, palabras disfrazadas signos de puntuación). Estímulo: Es el canal por el cual el lector entra en comunicación con el texto. En el caso de la poesía este puede ser una palabra o un sonido dentro de lo que se dice (oración). Para el caso de la imagen puede ser cualquier punto focal.	Forma, tamaño, saturación, líneas, curvas	Sonidos repetidos /s/ /z/ /y/	Reconocer y evocar sonidos pertenecientes a objetos (P) y formas, tamaños, saturación, líneas y curvas (I)	Retroactiva, Automática, Obligatoria	Recitación de Trabajalenguas e Identificación (por medio del subrayado) de elementos propios de la relación Figura retórica-Texto	Identificación de unidades, estructura y proceso de producción de la figura retórica: isotopías, y alotopías Algunas preguntas que guiarán la clase. Videos y lecturas colgadas en la página web según la categoría seleccionada
	Las dos Fridas – Frida Kahlo Pensando a Diego / Diego y yo – Frida Kahlo La noche estrellada, Obra de Vincent van Gogh Composición con rojo, amarillo, azul y negro- Piet Mondrian Heineken Be fresh, Publicidad Heineken	Un soneto me manda hacer Violante- Lope de Vega Llagas de amor- Federico García Lorca Esema matina (fragmento) - Jaime Silva Intimo- Andrés Caicedo Los Ladinos- Eduardo	El Aguantate - Calle 3	Aliteración	Identificación de unidades: -simples: en la imagen, la forma el color o el color, en la poesía, la palabra o la letra - superiores: en la imagen, la composición; en la poesía unidades lingüísticas superiores (oración) informaciones de tipo lingüístico (gramática)	Forma, tamaño y ritmo	Palabras u oraciones repetidas al comienzo de un verso al construir una estrofa	Reconocer palabras u oraciones repetidas al comienzo de un verso dentro de una estrofa (P) y forma, tamaño y ritmo (I)	Retroactiva, Automática, Obligatoria	Identificación (por medio del subrayado) de elementos propios de la relación Figura retórica-Texto	*Creación de la página web: https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen

* <https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/documentos-anexos-tesis>

Reorganización para el establecimiento de relaciones

Una vez las preposiciones se categorizaron y clasificaron, los datos de la matriz inductiva se clasificaron y ordenaron con la información contenida en la matriz deductiva; esto con el propósito de reorganizar la información y así, identificar y relacionar los fenómenos más relevantes que se evidenciaron con respecto a la incidencia de las figuras retóricas en los procesos de comprensión crítica de las estudiantes. Los siguientes mapas presentan estos aspectos.

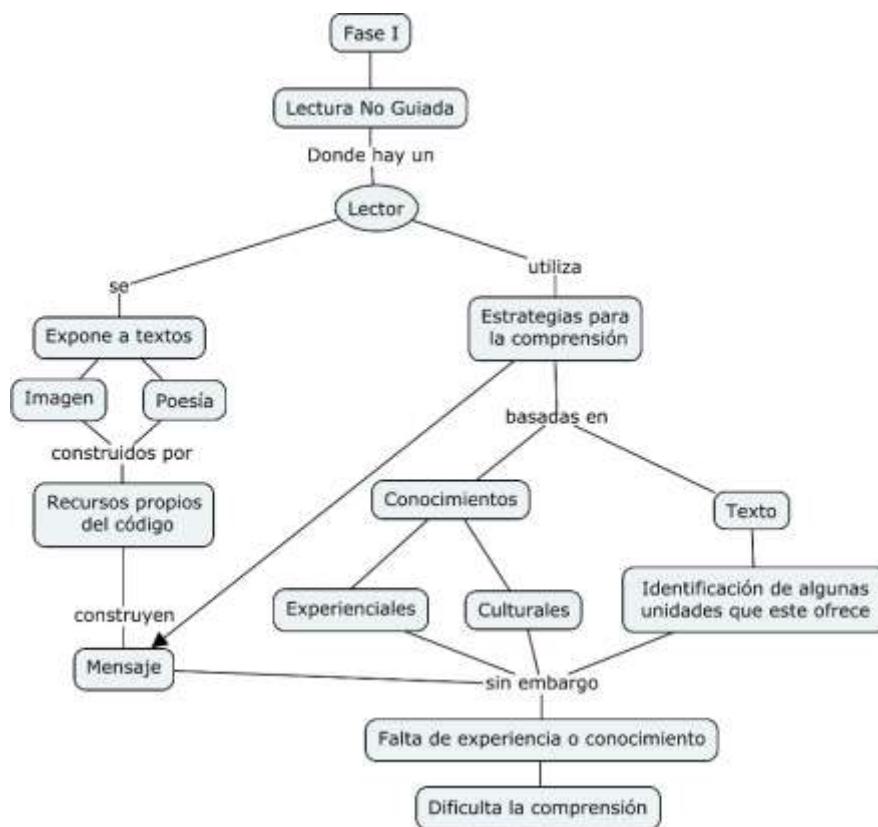


FIGURA 1 MAPA FASE I

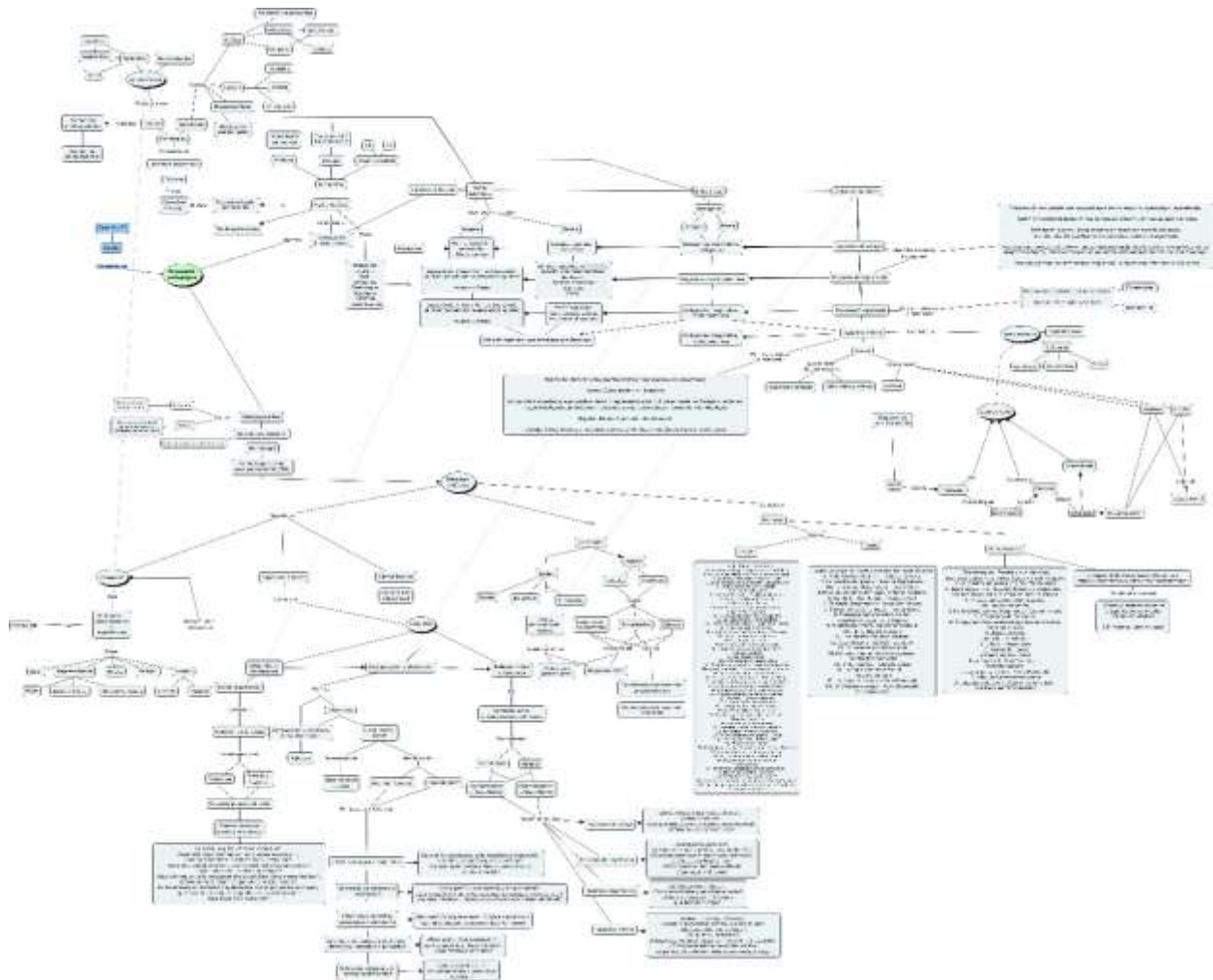


FIGURA 2 *MAPA FASE II Y III*

*<https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/documentos-anexos-tesis>

5.2. Análisis de la información

A partir de unas categorías tentativas fundamentales en el marco conceptual, la pregunta de investigación, la hipótesis, las áreas problema o los temas claves de estudio (categorías deductivas), y posteriormente, con base en la revisión cuidadosa de todo el material para identificar aquellas categorías que emergen de los mismos datos; se realizó el análisis reflexivo de la investigación cuyo objetivo estuvo orientado en la resolución de la pregunta problema: ¿Cómo el uso de la figura retórica desde el análisis semiótico, en la poesía y la imagen, incide en

la lectura crítica de las estudiantes de 906 del Liceo Femenino Mercedes Nariño? En otras palabras, en este proceso se identificaron patrones que surgieron al momento de unir toda la información. Estos debían responder y permitir profundizar en la interpretación de los datos sobre la incidencia de las figuras retóricas en los procesos de comprensión crítica de las estudiantes.

Gracias a la organización de la información, se identificaron factores relevantes sobre la incidencia de la figura retórica en la lectura crítica, tanto en los diarios de campos como en los trabajos de las estudiantes. Los fenómenos predominantes que se identificaron tienen que ver con lo que en este proyecto denominó:

Las incidencias en la lectura crítica según el tipo de figura retórica en relación al lector y estrategia que se refiere a los aspectos que, según el tipo de figura retórica, proporciona el texto desde los recursos del código, los recursos del significado, los recursos pragmáticos y los recursos críticos. Cabe resaltar que, por medio de las figuras retóricas, esta categoría inductiva se enlazó con las estrategias de lectura y tipos de inferencias que el lector llevó a cabo, o que el docente posibilitó por medio de las estrategias didácticas.

Las *estrategias didácticas* las cuales hacen alusión a aquellas técnicas utilizadas por la docente en formación, para que las estudiantes enriquecieran sus conocimientos y experiencias, fueran introducidas al texto y adquirieran una experiencia en el análisis de las tipologías textuales poesía e imagen que las llevara a realizar lecturas críticas. Estrategias como la retroalimentación y las preguntas (de búsqueda de información, interpretación, elaboración y reflexión del contenido) les permitieron a las estudiantes reconocer aspectos particulares de cada figura retórica (Ver anexo 9) que ayudaban a la construcción de sentido según el plano de lectura en el que se encontraban (las líneas, en las líneas, tras las líneas) en relación a los recursos pertenecientes al plano tras las líneas (recursos del código, recursos del significado, recursos pragmáticos y recursos críticos).

El *tipo de pregunta* se relaciona con una de las estrategias didácticas que más influyó en la creación de conocimiento. Estas se clasificaron en: *preguntas de búsqueda de información* las cuales indagaban dentro del plano de las líneas, y cuya intención era reflexionar y encontrar información relacionada con la estructura, el estilo y el registro del texto. En otras palabras, este tipo de pregunta permitió identificar los recursos propios del texto según el tipo de figura retórica. *Preguntas de interpretación y elaboración*, las cuales permitieron la elaboración de inferencias donde se comparó la información, se elaboraron hipótesis, se determinó la idea principal o tema y se identificó la intención general y los usos del texto; lo que ayudó a la comprensión global de lo que se leía. *Preguntas de reflexión de contenido* que permitían que el conocimiento de la estudiante entrara en contacto y fuera contrastada, desde lo experiencial y lo cultural, frente al comportamiento del tipo de figura retórica según los recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos.

Las *estrategias de lectura propias y apropiadas que forman a un lector autónomo* hacen referencia a las series de acciones meditadas por parte de las estudiantes en su momento lector y sobre el manejo de la información que, ayudaron a la comprensión del texto y su lectura crítica.

Tipo de conocimientos que hace alusión a los saberes experienciales y culturales (científicos, escolares y sociales) que las estudiantes tenían o fueron adquiriendo. Cabe resaltar que el enriquecimiento de ellos se dio por medio de la apropiación de estrategias de lecturas como: la pregunta, la indagación, la socialización y el debate grupal o colectivo, la relectura y lectura guiada en voz alta, los mapas mentales y la matriz de lectura.

Finalmente, me gustaría resaltar que las experiencias que influyeron en la comprensión de los textos poesía e imagen y la producción de conocimiento, fueron evidenciadas en el proceso de escritura de los trabajos finales. En estos, las estudiantes elaboraron un escrito y una imagen donde pensaron, cuestionaron y replantearon sus representaciones desde las figuras retóricas sobre “las categorías”: amor, música, religión, verdad, la mujer, el otro y el loco.

6. CAPÍTULO VI. RESULTADOS

El análisis de los datos arrojó que el uso de la figura retórica desde el análisis semiótico en la poesía y la imagen, incide en los procesos de lectura crítica de las estudiantes de 906 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de algunos aspectos relevantes resultados de la dinámica llevada a cabo a lo largo de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica la cual se dividió en tres fases: **Aprender a leer para aprender, Observando las líneas y Tras las líneas.** Cabe mencionar que los resultados mostraron que en el inicio de la fase uno, las estudiantes no tenían experiencia con la lectura de poesía y de la imagen. Y que luego, entre las fases dos y tres, mediante el uso de diversas estrategias y recursos, se determinó la incidencia de las figuras retóricas en los procesos de comprensión crítica de las estudiantes y el desarrollo de conocimientos sobre estas, a la vez que se desarrollaban estrategias de lectura por medio de la propuesta pedagógica.

En la fase **Aprender a leer para aprender** se caracterizaron los procesos de comprensión de lectura de las estudiantes a partir de la exposición a a la lectura de dos tipologías textuales (poesía e imagen), las cuales construyen su significado a partir de lo que Cassany denomina recursos propios del código, en el caso de la poesía son las palabras, y en la imagen, las formas. De esta manera, el lector utilizó estrategias para la comprensión basadas en el uso del conocimiento experiencial o cultural, y en la identificación de algunos elementos del texto. Sin embargo, la falta de experiencia o conocimiento frente a este tipo de textos y, por tanto, las relaciones de significado que estos proponían, dificultaron la comprensión.

Es difícil hablar de todo lo que hace la imagen porque, aunque sé que la imagen se puede leer, nunca me he detenido mucho como a comprender una. Una imagen tiene mucha cosa, aunque parezca que no; aunque se vea fácil, es difícil.

E1. Transcripción literal del diario de campo 2 sobre de la recopilación de lo mencionado por una estudiante en una actividad de lectura de una imagen (Re-Zoom imagen B, Banyai Istivan)

En la anterior evidencia se muestra que, aunque se supone las estudiantes son sujetos visuales y están en una institución educativa donde la poesía hace parte del currículo, no había experiencia con este tipo de textualidades; lo que implicó que se presentase una dificultad de comprensión e identificación de elementos en el plano de lectura las líneas.

Por lo anterior, en esta fase se buscó que las estudiantes tuvieran un primer acercamiento a los textos visuales y a la poesía desde lecturas en el plano de las líneas. Es decir, se pretendía que identificaran de manera general los recursos que componen el código como se muestra en la siguiente evidencia:

El piano está en una caja musical rosada que sostiene una mano en el agua

E2. Transcripción literal del diario de campo 2 sobre de la recopilación de lo mencionado por una estudiante en un taller de lectura de imagen (Re-Zoom imagen H, Banyai Istivan)

De esta manera, la exposición a los textos empezó a ser de manera guiada por medio de preguntas con respecto a la imagen y la poesía, donde se debía reconocer y recodar elementos propios del primer plano de comprensión, es decir, las unidades de la imagen (el color, la textura, la forma, la composición, entre otros) y estructura en la poesía (rima, verso, estrofa).

Por otro lado, tanto en la fase **Observando las líneas** como **Tras las líneas**, se identificaron las incidencias de la figura retórica en la lectura crítica en relación con el tipo de figura retórica, el lector y la estrategia. Es decir, en estas fases, se determinó que la figura retórica es un recurso que utiliza el autor (pintor, escritor) para comunicar un mensaje que el lector intentará reconstruir por medio de estrategias propias, como el de recurrir a sus conocimientos, a las apropiadas y las otorgadas en clase. Según el tipo de figura retórica, el texto proporcionará unos aspectos propios desde **los recursos del código, los recursos el significado, los recursos pragmáticos** y los **recursos críticos**, en donde se producirían un tipo determinado de inferencias (ver anexo 9).

Es necesario añadir que en estas fases se construyeron y aplicaron estrategias didácticas basadas en el uso de las figuras retóricas en la poesía y la imagen que apoyaron los procesos de

lectura en sus distintos planos. En concordancia, estas fases generaron un espacio donde las estudiantes cuestionaron y argumentaron las representaciones que tenían sobre su tema de indagación (el amor, la música, la religión, la verdad centrada en el cosmos y el misterio; y la representación de la mujer, la locura/el loco y el otro/Venezuela) desde el uso de los elementos identificados en las figuras retóricas que contribuyeron en el plano de lectura crítica de las mismas.

De esta manera, en los siguientes párrafos se dará cuenta de la incidencia que tuvieron las figuras retóricas en la lectura crítica, a partir de la **relación del lector con el texto y sus especificidades, la estrategia de lectura propia y/o apropiada** donde **la pregunta** tuvo un espacio primordial, y **el tipo de conocimiento**. Cabe mencionar que esto se articuló con los recursos del código donde se planteó una lectura en el plano de *las líneas*, los recursos del significado y pragmáticos que se vincularon con el plano *entre líneas*, y, los recursos críticos los cuales se conectaron con el plano *detrás de las líneas* o plano de lectura crítica.

6.1 Relación del lector con el texto y sus especificidades

Como se ha mencionado, la figura retórica es un recurso utilizado por un autor para comunicar un mensaje que el lector intentó reconstruir por medio de las estrategias. Sin embargo, este mensaje posee intercambios semióticos que no concuerdan con los códigos que posee la enciclopedia categorial del lector. En otras palabras, la figura retórica produce sentidos implícitos que no están directamente asociados con los significantes del mensaje, sino que está armado a partir del entramado de las relaciones de significados entre dos o más significantes que se puedan encontrar en este.


A photograph of a piece of paper with handwritten text in black ink. The text reads "Si uno llorara tanto se deshidrataria". The handwriting is somewhat cursive and slightly slanted.

FIGURA 3 E3. FASE II #3. DETECTA LA FIGURA RETÓRICA. SOBRE EL FRAGMENTO DE MANÁ "TE LLORÉ COMO UN RÍO, AHORA LLÓRAME UN MAR"

► El cuchillo es muy pequeño para cortar la tabla

FIGURA 4 E4. FASE II #3. DETECTA LA FIGURA RETÓRICA. SOBRE LA IMAGEN GRAND GOURMET KNIFE

En las figuras 3 y 4 se evidencia que los saberes enciclopédicos de las estudiantes sobre el llanto (la cantidad normal que puede producir una persona) y el cuchillo (las propiedades), son alterados por la figura retórica, produciendo sentidos implícitos que no están directamente relacionados con los elementos presentados. En este sentido, mientras “te lloré todo un río” es una hipérbole que demuestra que “la persona está sufriendo mucho en su corazón” (E5, diario de campo #10), la imagen de Grand Gourmet Knife es “una hipérbole que demuestra que el cuchillo es de buena calidad y que su filo puede cortar cualquier cosa” (E6, diario de campo #10).

En este sentido, las figuras retóricas producen vínculos de significados en las que uno de ellos es explícito y el otro implícito; sentidos que son producidos por el contexto en el que están enmarcados, la relación recurso del código utilizado-comportamiento sintáctico (producción de la figura retórica) y la comprensión lectora del lector la cual está mediada por el tipo de conocimiento. Esto quiere decir que el texto brindará elementos particulares en el uso de la figura retórica que incidirán, desde un **valor**, en la lectura crítica. Cabe resaltar que los valores están relacionados con los aspectos que proyecta el texto o las representaciones culturales que se dan desde las formas o las letras; donde se establecen rasgos fisiológicos, pertenencia a un grupo social, estereotipos, forma de vida y/o ideología. Así pues, se encontró que (Ver anexo 9):

La **aliteración** incide en la lectura crítica ya que instala un **valor de repetición** que establece una representación cultural; produciendo inferencias de tipo retroactiva, automática y obligatoria en los recursos del código; pragmática y de coherencia local en los recursos del significado, y obligatoria, pragmática y de coherencia local en los recursos pragmáticos y críticos.

Handwritten notes on a page. A list of items is visible on the left, with a blue bracket grouping items 11 through 14. To the right of the bracket, the number '15' is written in blue. Below '15', there are handwritten notes in red and black ink: 'viento chapuc de olas' and 'Le gusta el sonido del barco y mar'.



FIGURA 5 E5. FASE II #1. *CANCIÓN DEL PIRATA*

“Aliteración...en la imagen también se utilizan muchas rayas para hacer el viento que se convierte en caballo”.

FIGURA 6 E6. FASE II DIARIO DE CAMPO 10. *DETECTA LA FIGURA RETÓRICA*

Estas inferencias, como se evidencia en las figuras 5 y 6, están mediadas por la identificación de elementos particulares de la tipología textual. Así pues, en la imagen, a pesar de su carencia en producción de sonidos, la aliteración se da desde la forma, el tamaño, la saturación, las líneas y su sucesión, las curvas y el ritmo (la repetición de elementos iguales). Por el lado de la poesía, esta figura retórica se vale de sonidos de repetición, por lo general /r/, /s/ y /p/, que, en relación con las ideas mentales del lector sobre sonidos conocidos, silencios y estilo de escritura, generara un efecto expresivo que establece identidad.

La **anáfora**, al igual que la aliteración, incide en los recursos críticos al establecer un **valor de repetición** que fija una identidad en la representación como se demuestra en las figuras 7 y 8. Así, dentro del recurso del código se generan inferencias retroactivas, automáticas y obligatorias; en los recursos del significado, pragmáticos y críticos, inferencias pragmáticas y de coherencia local.



En esta imagen se encuentra anáforas, porque, se repiten los colores dorado que, en la mayoría de los casos, significa que es algo o alguien importante de mucho valor; negro que para mí significa misterio; blanco que significa que la persona que está portando un objeto de este color quiere estar en calma o es santo, puro. También se encuentra una hipérbole, porque, exagera la corona del

FIGURA 7. E7. FASE III. *FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES*

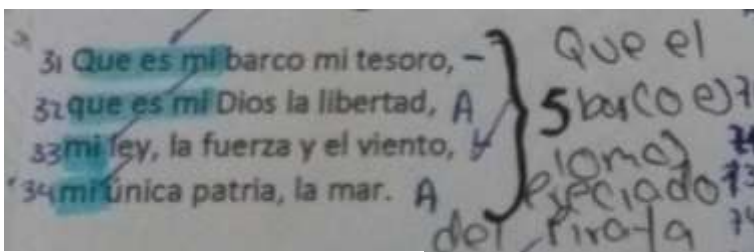


FIGURA 8 E8. FASE II. *CANCIÓN DEL PIRATA*

Desde la imagen, esta se establece por medio de relaciones de jerarquía entre forma, tamaño y

ritmo. Mientras que, en la poesía, se da por medio de la relación del significado y contexto de las palabras u oraciones repetidas dentro de una estrofa al comienzo de un verso que generan un efecto asertivo.

El **símil** incide en la lectura crítica al establecer **valores por analogía o semejanza** por medio de las formas, el manejo de la línea de horizonte, el centro de interés y los segundos planos en la imagen, y, por parte de la poesía, al construir semejanzas de tipo enciclopédico por medio de adverbios comparativos que ayudan a la creación de la imagen mental de comparación, para la identificación del mensaje comunicado cuyo efecto es asertivo (ver figuras 9 y 10).

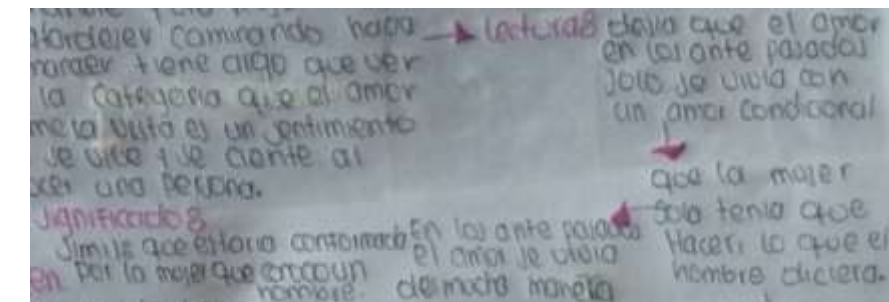


FIGURA 10. E9. FASE III. TALLER 5 CUADROS

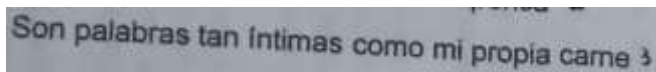
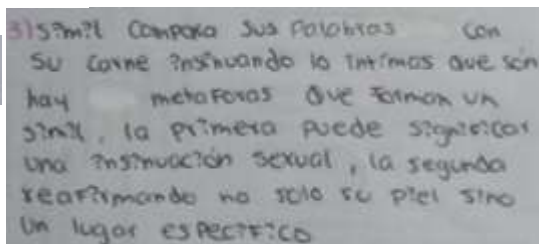


FIGURA 9 E10. FASE III. TALLER DE LOS 5 POEMAS



En cuanto a las inferencias, las obligatoria y preactivas son producidas en los recursos del código; las pragmáticas y obligatorias en los recursos del significado; las elaborativas, de coherencia global, estratégicas y pragmáticas, en los recursos pragmáticos y críticos.

El **oxímoron** incide en la lectura crítica ya que, por medio de conceptos de significado opuestos e ideas contrarias, establece **valores por analogías de contradicción**, como se evidencia en las figuras 11 y 12. En cuanto a las inferencias, esta figura produce en los recursos del código inferencias retroactivas y obligatorias; en los recursos del significado, pragmáticas y

obligatorias; en los recursos pragmáticos, elaborativas y de coherencia global; y, en los recursos del significado estratégicas, elaborativas, pragmáticas y de coherencia global.

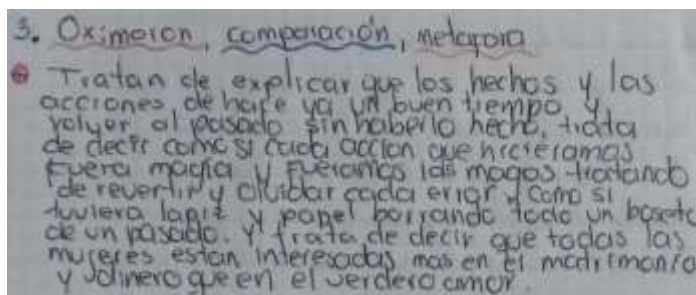


FIGURA 11 E11. FASE III. TALLER DE LOS 5 POEMAS

“puede sonar oxímoron ya que en la parte lateral derecha se ve una mujer tratando de cubrirla y el hombre trata de destaparla.

La venus es la mujer perfecta. Se basan en la típica mujer, sumisa, hogareña, tierna y amorosa. Se basan en los gustos del espectador para satisfacer y dar más a conocer. Trataría de ocultar algunos rasgos de su pasado.”



FIGURA 12 E12. FASE III. DIARIO DE CAMPO 12. TALLER IMÁGENES POR GRUPO

Las contradicciones se dan en la imagen

por medio del uso de la luz, el contraste entre formas y acciones. Por el lado de la poesía, esta se establece en el uso de antónimos y en la relación entre adjetivos y sustantivos no concordantes que crean efectos asertivos y expresivos.

La **Sinécdoque** incide en la figura retórica al generar **valores por generalización y por restricción que intentan fijar mediante la “inexistencia” una idea “ya formulada” en la mente del lector** (figuras 13 y 14). De esta manera, se generan inferencias retroactivas y obligatorias dentro de los recursos del código; pragmáticas y obligatorias en los recursos del significado; elaborativas, de coherencia global y lógicas en los recursos pragmáticos; y, estratégicas, elaborativas, pragmáticas y de coherencia global en los recursos críticos.



Grant Wood
Gótico estadounidense

coma (,) de *me mira a los ojos*, es una unidad de pausa que se basa en la indicar el momento en el cual cruzan sus miradas. Esto genera un instante e a lo que va a pasar u lo que posiblemente pasó pero que no sabemos.

Figura 13 E13. Fase III. Figura retórica- trabajos finales

“Para mí la imagen representa temor, el callar algo... En la lectura (de los Simpson) el autor dice que los Simpson y los Picapiedra son la versión animada de la vida real, ya que los personajes son desinteresados por cosas que no los afectan a ellos directamente, es decir, como cuando Homero vota sin importarle quien quede. Eso es un pensamiento egoísta. Para mí en la imagen habría una sinécdoque ya que el gesto del hombre reemplaza las palabras temor, silencio y porque la cara de la mujer reemplaza a la palabra decepción.”

FIGURA 14 E14. FASE III. DIARIO DE CAMPO # 18

Esto se logra en la imagen gracias al equilibrio (espacios “vacíos”), soporte, la idea del fuera y dentro del cuadro y la forma que sustituye a otra. En la poesía desde los sustantivos y artículos definidos e indefinidos, el uso de algunos signos de puntuación como la coma y los puntos suspensivos, las relaciones objetivas que se establecen entre elementos de presencia o continuidad y en la categorización por medio de palabras que generan un efecto asertivo.

La **hipérbole** incide en la lectura crítica ya que genera **valores por signos (señales o indicios para establecer la existencia de un fenómeno) y valor por afectividad**. En concordancia, se generan inferencias retroactivas, preactivas y automáticas en los recursos del código; preactivas, pragmáticas y estratégicas en los recursos del significado; pragmáticas, elaborativas, de coherencia local y de coherencia global en los recursos pragmáticos y críticos.

"A LA PUTA QUE SE LLEVÓ MI POEMAS" de Charles Bukowski

"Algunos dicen que debemos eliminar del poema los remordimientos personales, permanecer abstractos, hay cierta razón en esto, pero ¡POR DIOS!

FIGURA 15 E15. FASE III. DIARIO DE CAMPO # 20

“Donde dice - ¡POR DIOS! - es como una forma de gritar. Es una hipérbole que exagera y menciona que el hombre está muy enojado”
 “se nota que el poeta está muy enojado, se nota porque le está diciendo a la ex que

es una Puta, además porque como que lo grita por los signos de exclamación. Totalmente una hipérbole”



“hipérbole: es una exageración del tiempo. Para decir que el tiempo pasa leeeeeento”

FIGURA 16 E16. FASE III. DIARIO DE CAMPO # 9

Mientras en la imagen, influyen el peso, el equilibrio (armonía), la simetría-asimetría, la

perspectiva, la distancia focal y los espacios vacíos; en la poesía, influirán los adverbios, el signo de exclamación, el uso de mayúsculas, la relación entre los adverbios y la enciclopedia del lector y los enunciados exclamativos, donde la intensidad del mensaje producirá un efecto asertivo, declarativo y/o expresivos.

La **metáfora** incide en la lectura crítica al establecer **valores de analogía o semejanza, de coexistencia o perspectiva óptica y de afectividad** como se evidencia en las figuras 17 y 18. Así pues, se generan inferencias retroactivas y preactivas en los recursos del código; preactivas, pragmáticas y estratégicas en los recursos del significado; pragmáticas, elaborativas, de coherencia global, lógicas y estratégicas en los recursos pragmáticos y críticos.

Lo anterior se complementa con una acción, que en este caso sería, «he roto mil tablas en mi espalda». El romper las tablas es una metáfora con la que se quiere referir a las adversidades que pueden pasar las personas que, de algún modo, no tienen una fe en algo o no creen en algo que los pueda ayudar a ser más fuertes. En este caso, se está hablando desde el punto de la religión, así que sería más como esa falta que hace Dios en nuestras vidas y como, de algún modo, los que creen en él logran afrontar con más fuerza los problemas de la vida cotidiana.

FIGURA 17 E18.
FASE III. FIGURA
RETÓRICA-
TRABAJOS FINALES

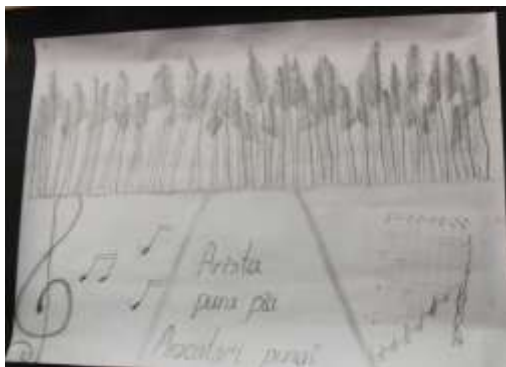


FIGURA 18 E17. FASE III. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES

Así mismo en la imagen encontramos un Árbol y varios árboles. El Árbol es un buen ejemplar para la vida, el árbol que representa la madre tierra es lo sagrado para los indígenas y personas que creemos en el poder de la naturaleza y la madre tierra. El Árbol que aparece en la imagen es una Metáfora ya que se asemeja a el Árbol de la vida, generalizado en la mitología del mundo. Es importante no olvidar que entre la naturaleza y el hombre hay una conexión como padre e hijo, así mismo como la luna y la tierra.

Estos valores se establecen en la imagen mediante el afuera y el adentro, la mirada, la direccionalidad, la perspectiva, el color, el peso y en el uso de objetos que designan a otro/s. Por su parte, en la poesía estos valores se dan desde la relación de semejanza por medio de la carencia de adverbios relativos, el uso del verbo irregular Ser que se vincula con lo óptico y, de relaciones de semejanza de tipo enciclopédico, subjetivas y mentales que entremezclan las concepciones que se tiene de “lo real” y “lo no real”, y que, a su vez, generan un efecto asertivo y declarativo que tiene que ver con el establecimiento del juicio.

La **Personificación** incide en la lectura crítica ya que establece **valores por analogía o semejanza**. Esta figura retórica produce inferencias retroactivas y automáticas en los recursos del código; pragmáticas en los recursos del significado; pragmáticas, elaborativas y de coherencia local en los recursos pragmáticos y críticos.

“normal”. Un ejemplo claro de esto nos lo muestra la TV, cuyo ejemplo está reflejado en la personificación de los dálmatas (perrito y perrita) queriéndonos decir sutilmente que en el mundo de Disney solo se ven parejas hetero, y que, por lo tanto, las parejas que no lo son ~~son~~ rechazadas por la sociedad. Para Disney lo normal es una pareja hetero y es lo que enseñan y hacen ver a sus hijos y televidentes sin pensar en las consecuencias que esto pueda traer.

FIGURA 19 *E19. FASE III. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES*

En la imagen esta relación se da desde el color, elementos o formas en acción. En la poesía, desde verbos y adjetivos que indican cualidades y características de personas o animales que son asignados a animales o cosas que generan un efecto asertivo.

Por lo anterior, se puede decir que las estudiantes/lectoras que se exponen a una figura retórica son capaces de realizar una lectura sobre las líneas, en donde reconocen los recursos que el tipo de texto está otorgando para establecer un contexto e identificar los significantes implicados en la construcción del mensaje (entre líneas y tras las líneas). Se debe afirmar entonces, la identificación de las isotopías (lo normal) y las alotopías (lo anormal), ayuda en la producción de inferencias en los grados concebidos 1 y 2, los cuales incidirán en la lectura crítica.

6.2 la estrategia de lectura propia y/o apropiada

El propósito formativo articulador, como se ha mostrado en varias ocasiones alrededor del presente documento, fue la formación de un estudiante-lector-crítico. Por lo tanto, los objetivos en la clase siempre se vieron mediados por la articulación entre el modelo pedagógico (pedagogía crítica), el enfoque (sociocultural), la metodología (aprendizaje basado en el pensamiento-TBL) y la propuesta curricular planteada.

En este entramado, uno de los elementos importantes para el funcionamiento del proyecto, fue el establecer los roles que ejercerían los principales actores en el aula: el profesor, un guía; el estudiante, un ser con historicidad propia y saberes previos producto de sus experiencias, capaz de llegar a ser reflexivo y crítico. De esta manera, esta relación entre el docente y estudiante implicó que las estrategias didácticas aplicadas en la secuencia se viesen mediadas por esta relación Maestro-Estudiante.

En otras palabras, la forma o manera como se “ofrecieron” los contenidos, para asegurar el logro de los objetivos establecidos en cada clase, buscaba la exposición del estudiante a los estímulos que brindaba cada textualidad y que, por medio de estrategias de lectura propias y apropiadas por parte del lector (brindadas por la docente), y preguntas orientadoras a cargo de la docente, se pudiese llevar a cabo una lectura a partir de las figuras retóricas dentro de los tres planos de comprensión: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas.

De esta manera, las estrategias didácticas utilizadas fueron una pieza fundamental para introducir a las estudiantes/lectoras al texto y generar en ellas procesos de comprensión que fueron más allá de lo literal. Así pues, la estrategia didáctica estuvo basada en:

La **ejemplificación** por medio de la cual se buscó romper el distanciamiento entre la realidad y el aula, entre la teoría y la práctica. En otras palabras, esta estrategia |tuvo una función de traducibilidad sobre el modo de operación de cada tipo de figura retórica y, ayudó en relación de saberes, al momento de la identificación de los significados implícitos que cada texto producía. Esto permitió la comprensión del mensaje de una manera más amigable, ya que el uso del ejemplo pone en contacto los contenidos con las experiencias cercanas del estudiante.



FIGURA 20 E20. FASE II EJEMPLIFICACIÓN POR MEDIO DE CANCIONES CONOCIDAS POR LAS ESTUDIANTES

La **indagación**, cuya intencionalidad fue la de enriquecer conocimientos y experiencias sobre los temas/categorías que las estudiantes encontraban interesantes; tales fueron el amor, la música, la religión, la verdad (centrada en el cosmos y el misterio) y la

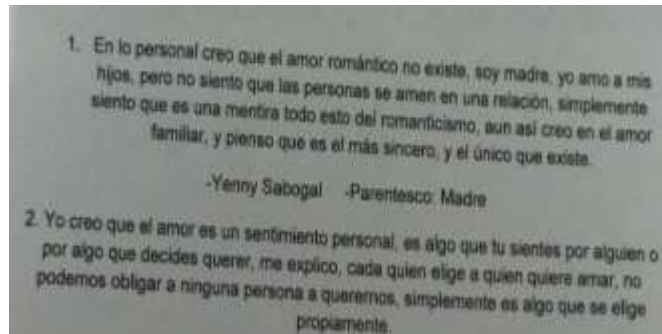


FIGURA 21 E4. FASE I. #2 ¿QUÉ OPINA LA GENTE- OBJETIVO PRIMER ACERCAMIENTO A LA CATEGORÍA CON LAS ESTUDIANTES DENTRO DE SU CONTEXTO (TA)

representación de la mujer, la locura/el loco y el otro/Venezuela. Tales indagaciones se dieron por medio de fuentes de información como opiniones de personas de su contexto, la internet y libros impresos de tipo narrativos, expositivos y argumentativos. (Vease figuras 21 y 22)

En otra dirección, hay oxímoron en las tonalidades de piel y de vestimenta en la pareja. Por un lado, porque el hombre es negro y lleva la ropa barata y por el otro, porque la mujer es blanca y su ropa se ve fina y cara. Esta figura da a entender que son de diferentes clases sociales y según la página mundo noticias "en el país de Alemania prohibía a los blancos estar con los negros, en la época de los nazis los esterilizaban y los llevaban a campos de concentración". (Damian Zane, BBC News, 2019). Así también el mismo documento nos dice que "Después de la llegada de Hitler al poder, los negros fueron acosados, humillados públicamente, excluidos de ciertos trabajos y de la educación". (Damian Zane, BBC News, 2019).

Lo anterior quiere decir que, los negros al estar con mujeres blancas eran contaminación racial y los esterilizaban. En caso de que hubiera hijos, a los resultados de estas relaciones los llamaban "bastardos de Renania" ya que Hitler vinculaba los negros con los judíos. (Damian Zane, BBC News, 2019).

Todo esto da a entender que los negros no podían estar con los blancos porque al momento de estar juntos los llamaban impuros y castigaban fuertemente a los negros y a los resultados de estas relaciones. Por eso, estos amantes, que aparecen en la imagen, tenían que ocultar su amor para así no quedar mal ante la sociedad y ante sus familias. Posiblemente el intento de no separarse fue un fracaso ya que en la imagen se ven despidiéndose. Lo más probable es que una de las familias se haya enterado de esta

FIGURA 22 E22. FASE III. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES

Cabe destacar que estas indagaciones, como lo demuestra la figura 22, no solo enriquecen los conocimientos y experiencias de las estudiantes, sino que ayudan en el proceso inferencial; ya que, al ampliar lo saberes, se pueden encontrar y establecer más y mejores relaciones extra e intratextuales a partir de los significados implícitos que se producen en una

figura retórica como se demostró en los trabajos finales en comparación con los primeros avances (ver anexo 11).

La **exposición de textos (imagen y poesía) guiado por preguntas** orientadas a:

TABLA 5 TIPO DE PREGUNTAS.

Tipo de preguntas		
Búsqueda de información	Interpretación y elaboración	Reflexión sobre el contenido
¿A quién, a qué?, ¿Cómo?, ¿con qué?, ¿Cuándo?, ¿Qué elementos hay y cuáles se repiten?, ¿Qué componentes lo estructuran?, ¿Para qué?, ¿Qué dice explícitamente?, ¿Cómo son?, ¿Qué los caracteriza?, ¿Qué puede ver usted en la imagen?, ¿Qué elementos de la imagen se destacan? ¿Qué otros elementos hay?, ¿Cómo son/es?, ¿Qué componentes lo estructuran?, ¿si tuviéramos un borrador y quisiéramos borrar por partes la imagen, qué sería lo primero, lo segundo, etc., que borrarían? ¿qué lugar es o puede ser?	Inferencia Lógica / Pragmática	Recursos del código
	¿Qué es lo que sucede, está sucediendo o sucedió?, ¿Dónde?, ¿A qué/ a quien se refiere? ¿De qué/ quién habla el texto cuando dice...?, ¿Cuándo sucede?	¿Cómo rompo o desmonto el texto?, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes?, ¿Cómo se usa cada recurso?
	Inferencia de coherencia local/global	Recursos del significado
	¿cómo paso?, ¿qué sucedió y en qué orden?, ¿Qué relación hay entre las acciones, personajes, eventos, etc.?, ¿existen palabras u objetos que refieran a la misma identidad?	¿Qué significa para mí?, ¿Qué podría y que significa para los demás?, ¿Cómo se construye el significado del texto?, ¿Cuántos significados hay? ¿Cómo conectan las ideas entre sí? ¿Qué sugiere el texto?
	Inferencia automática/ estratégica o elaborativa	Recursos pragmáticos
	¿Por qué?, ¿Qué quiere decir...?, ¿Qué sinónimos o ejemplos pueden usarse para decir lo mismo?	¿Qué hago con el texto?, ¿Cómo se utilizaba y se utiliza el texto?, ¿Dónde se encuentra el texto y qué función cumple?
	Inferencia retroactiva o explicativa /Preactiva, predictiva o proyectiva	Recursos críticos
	¿Para qué?, ¿Qué pasará si...?, ¿qué relación hay, hubo y habrá?, ¿Qué pasará al otro lado?	¿Cómo me influye el texto?, ¿Quién lo pudo haber escrito, y quien lo lee?, ¿Qué pretende que yo haga?, ¿Cuál es su intención?, ¿Utiliza estereotipos?, ¿Cuál es mi opinión al respecto?, ¿Cómo se relaciona, se opone, es afín, se parece, el texto con lecturas previas que cargo?
	Inferencia obligatoria o necesaria/elaborativa	
¿Qué quiere decir ...?, ¿A qué se refiere cuando dice/muestra...?		

Búsqueda de información literal o explícita que permite la identificación de la forma en relación a la estructura, el estilo y el registro según los recursos propios del texto seleccionado. Cabe mencionar que, este tipo de preguntas ayudan en la comprensión de las líneas debido a que los hallazgos

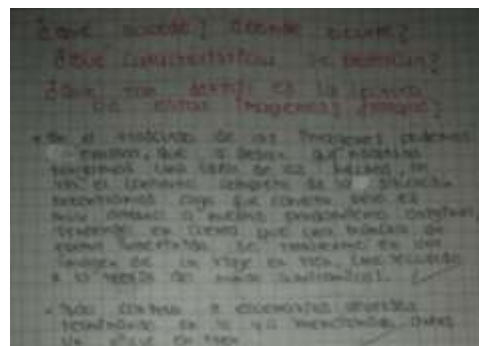


FIGURA 23 E23. FASE I. #1. DIRIGIR LA MIRADA-OBJETIVO REALIZAR LECTURAS A EN LOS PLANOS DE LECTURA LAS LÍNEAS Y ENTRE LÍNEAS Y DESCUBRIR ALGUNAS CARACTERÍSTICAS QUE FORMAN UNA IMAGEN POR MEDIO DE PREGUNTAS

están en correlación con los recursos del código, y estos, a su vez, funcionarán como pruebas de apoyo para la realización de inferencias.

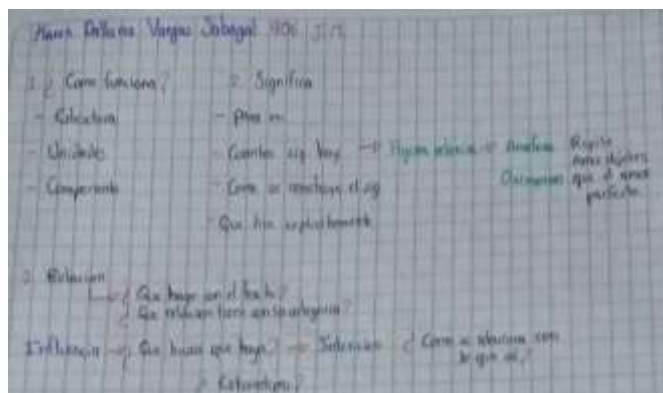


FIGURA 24 E 24. FASE III. 3. TALLER ANÁLISIS POEMA SEGÚN CATEGORÍA – OBJETIVO: LAS ESTUDIANTES REALIZAN UNA LECTURA Y ANÁLISIS DENTRO DE LOS PLANOS DE LECTURA GUIADAS POR MEDIO DE PREGUNTAS DONDE IDENTIFICAN FR, CONSTRUYEN SIGNIFICADOS

Interpretación y elaboración de inferencias que ayudan a la comparación y contraste de la información para la formulación de hipótesis e inferencias que apoyan la comprensión global, determina la idea principal e identifica la intención general y los usos del texto. Pertenecen al plano entre líneas y por lo tanto son

formuladas según el tipo de inferencias como se evidencia la Tabla: Tipo de preguntas.

Reflexión sobre el contenido que permite encontrar contrastes frente al conocimiento del mundo del lector. Este conocimiento puede ser experiencial o cultural y basado en lo extratextual o lo intratextual. Se hace necesario aclarar que

este tipo de preguntas respondían al plano de

lectura detrás de las líneas y, por tanto, a la búsqueda de información que permitía plantear cuales eran los recursos del código que ayudaban en construcción de significados implícitos producto de las figuras retóricas (recursos del significado), para luego ser analizados dentro de los recursos pragmáticos y reflexionados en los recursos críticos.

Por otro lado, dentro de la estrategia didáctica se llevaron a cabo actividades orientadas a **la lectura** como la lectura guiada, en voz alta, la relectura y los talleres de control; y actividades orientadas **al análisis grupal** (grupos pequeños) y **colectivo** (todo el salón) del texto como la

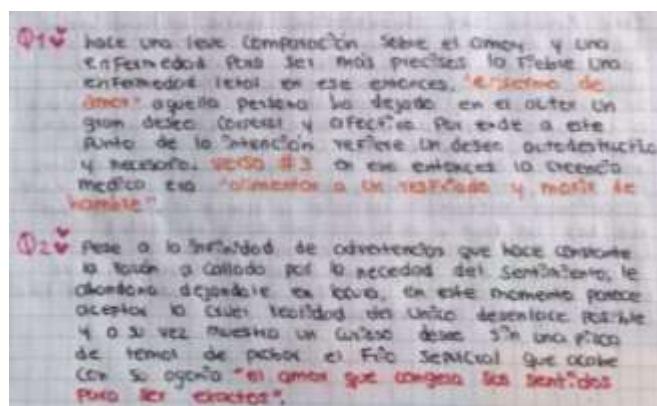


FIGURA 25 E25. FASE III. 3. TALLER ANÁLISIS POEMA SEGÚN CATEGORÍA

construcción de conceptos, la socialización y los debates. Cabe resaltar que estas actividades fueron apoyadas con la elaboración de mapas mentales y matrices de análisis de lectura, lo que generó un conocimiento y comprensión grupal/colectivo que ayudó en la comprensión y construcción de conocimiento individual.

Evidencia de Talleres de control de lectura

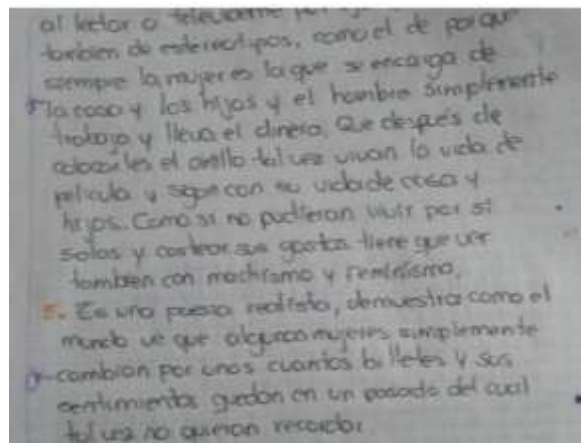
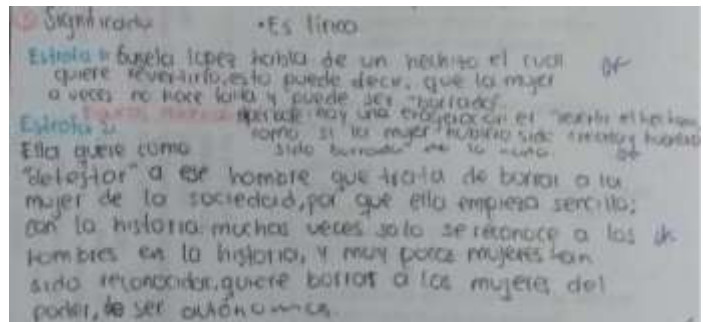
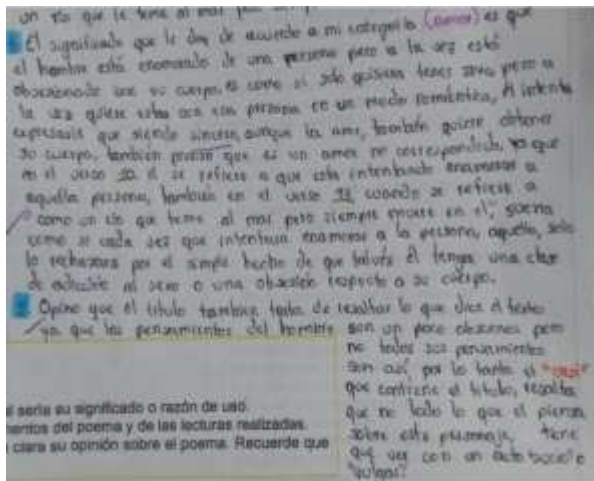


FIGURA 26 E26 TALLER DE LOS 5 POEMAS

E9. Fase III. #7. Taller de los 5 poemas-Objetivo: Las estudiantes son capaces de realizar conexiones entre lo que han leído y lo que están a punto de leer. En este taller debían seleccionar 1 de los 5 textos presentados según el que más se ajustara a su categoría, realizar un análisis estructural (rima, versos, estrofas), mencionar si el texto era poesía o poema. ¿por qué?, mencionar que figuras retóricas se encontraban en el poema, explicar por qué y cuál era su significado o razón de uso; plantear una definición sobre la categoría que se tenía y argumentarla con fragmentos del poema y de las lecturas realizadas en la indagación; y criticar y dejar en clara la opinión sobre el poema.

Evidencias análisis grupal (grupos pequeños) y colectivo (el salón)

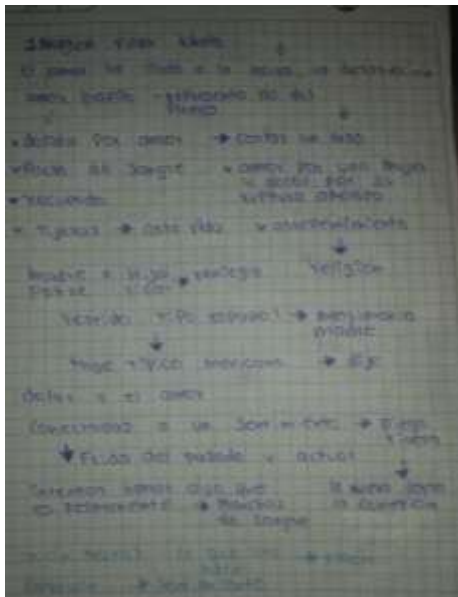


FIGURA 28 E28. FASE I. #3. APUNTES DE LAS ESTUDIANTES TALLER LAS DOS FRIDAS - OBJETIVO ACERCARSE EN UN PRIMER A LOS 3 PLANOS DE LECTURA Y A LA FIGURA RETÓRICA

FIGURA 27 E27. FASE I. #4. TALLER EN EL TABLERO MAPA MENTAL- OBJETIVO DESDE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA PODER RECORDAR Y EXPLICAR QUÉ ES IMAGEN, POESÍA Y POEMA



Evidencias mapas mentales y matrices de análisis de lectura

FIGURA 29 E30. FASE II. #5. MAPA MENTAL SOBRE LECTURA DE LOS SIMPSON

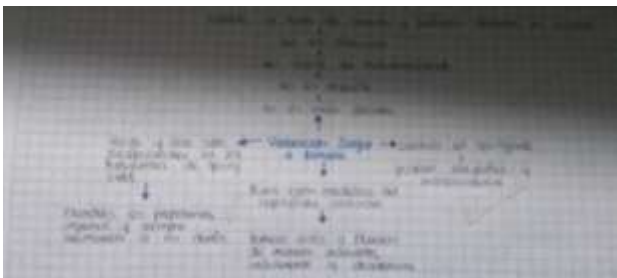
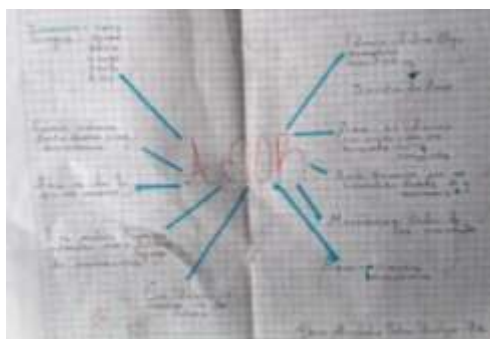


FIGURA 31 E31. FASE II. #5. MATRIZ DE ANÁLISIS



FIGURA 30 E29. FASE I. #5. MAPA MENTAL VIDEOS- OBJETIVO UTILIZAR LA HERRAMIENTA DEL MAPA MENTAL PARA TENER UNA AYUDA VISUAL SOBRE LO VISTO EN UNO DE LOS VIDEOS



Así, la instrucción explícita (lectura guiada) e implícita (indagación), el trabajo cooperativo y la práctica autónoma le permitieron al estudiante acceder de manera gradual a la supervisión, el control y la evaluación del su proceso lector, a la par que se distanció progresivamente al profesor en formación. Hágase hincapié en las evidencias 31 y 32 donde las estudiantes construyen significaciones por medio de las estrategias mencionadas.



FIGURA 31 E32. FASE II. #1. CANCIÓN DEL PIRATA-OBJETIVO COMPRENDER QUÉ ES Y EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA FIGURA RETÓRICA. AQUÍ LAS ESTUDIANTES REALIZAN UNA DESCOMPOSICIÓN DEL CÓDIGO PARA HALLAR RELACIONES ENTRE LAS FIGURAS RETORICAS UTILIZADAS POR EL TEXTO

FIGURA 31 E32. FASE II. #2. 2. TALLER LOS SIMPSON-OBJETIVO REFLEXIONAR SOBRE TODO LO QUE NOS RODEA YA QUE ES SUSCEPTIBLE DE SER LEÍDO Y ANALIZADO. AQUÍ LAS ESTUDIANTES REALIZAN PÁRRAFOS EN DONDE CONCRETAN LO COMPRENDIDO POR MEDIO DEL MAPA MENTAL

De la misma manera, en la estrategia didáctica no solo se hizo uso de unas prácticas en el aula, sino de unos recursos que ayudaron en la construcción de significados, aprendizaje y conocimiento y que, a su vez, enriquecieron los puntos de vista, argumentos y comprensión/es de las estudiantes sobre las “categorías” a trabajar planteadas en la indagación. Así pues, se seleccionaron y utilizaron 42 tipos de textos de tipo visual que hacían parte de la imagen y 12 textos verbales pertenecientes a la poesía. Estos recursos se establecieron como “Galería observando las líneas” en la página web <https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen>.

Es importante añadir que en la estrategia didáctica *Ejemplificación* se tuvieron en cuenta 13 recursos en los que se encontraban videos, audios y artículos periodísticos sobre las temáticas expuestas y 1 página web (<https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen>) en donde se subían los recursos de las sesiones y material sugerido para la indagación de las categorías, reconocido como “Materiales para construir”.

6.2 El tipo de conocimiento

En concordancia a lo anterior, se generó un espacio donde las estudiantes se cuestionaron y argumentaron las representaciones que tenían sobre su tema de indagación (el amor, la música, la religión, la verdad centrada en el cosmos y el misterio; y la representación de la mujer, la locura/el loco y el otro/Venezuela) desde el uso de los elementos identificados en las figuras retóricas que contribuyeron en el plano de lectura crítica de las mimas.

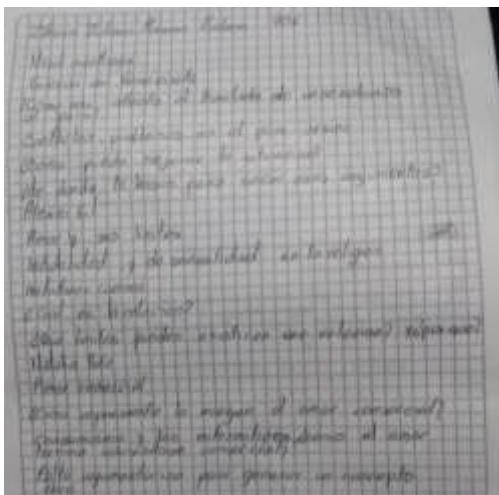


FIGURA 32 E32 FASE III. #5 DEBATE GRUPAL CON APUNTES

Aquí, las estudiantes no solo enriquecieron sus conocimientos experienciales y culturales (científico, académico y social) por medio de la indagación y las actividades desarrolladas en el aula, sino que apropiaron estrategias como el análisis por medio de preguntas, la socialización y el debate, la relectura, la lectura en voz

alta, la lectura guiada y la realización de mapas mentales y matrices de lectura.

Esta apropiación de estrategias permite que las estudiantes transiten por los tres planos de lectura (sobre las líneas, entre líneas y tras las líneas).

Además, posibilita en los lectores en formación la opción de controlar y evaluar su proceso lector, lo que implica una concienciación sobre este en relación a su proceso de aprendizaje.

De esta manera, la apropiación de las estrategias mencionadas permiten **una prelectura o fase de anticipación** que posibilita definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; **una fase de construcción**, que se da durante la lectura, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión por medio de preguntas de búsqueda de información, interpretación y elaboración, identificar afirmaciones o representaciones culturales que proyecta el texto, formular hipótesis y evaluarlas, buscar ayuda en sus compañeros, cercanos y/o docentes en caso de tener dificultades de comprensión; y **una fase de evaluación** que se lleva a cabo después de la lectura, que no solo da cuenta del proceso por medio de diversos recursos como cuadros de lectura, mapas mentales y escritos, sino que permite asumir una posición, comentar o recomendar lo que se ha leído, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas, discutir sobre las intenciones implícitas y valorar el texto como se evidencia en la E34.



FIGURA 33 E33.FASE III. #1 IMAGEN
RETORICA CON PREGUNTAS
ORIENTADORAS

A los años de la historia no sabemos todas las verdades, es decir, el mismo gobierno o sectas se han encargado de guardar varios secretos de la historia como, por ejemplo, el origen de la vida. Ya que varias sectas tienen, según ellas, la certeza de que su dios o, como su inspiración, creó la vida, como es el caso de la iglesia. Y que no niegan que tenga que ver con alguna situación ajena, como es el caso del *Big Bang*. No sabemos, si como ellos aseguran, no se ha encontrado vida en otras galaxias o si los cometas y los cosmos son algo natural o normal, o sin salir de nuestro planeta, no tenemos la certeza total de que las leyendas contadas como la del monstruo del Lago

Ness, el Chupacabras o el Kraken, si existen o existieron. De lo único que estamos seguras es que para las entidades ya mencionadas no es conveniente que este tipo de datos o información exista, ya que el pueblo, nosotras, nos quejaríamos del gobierno y pediríamos uno nuevo. Ya que muchos no se sentirían seguros sabiendo sobre la vida existente; y como a todo lo que le tememos lo asesinamos o extinguimos; al gobierno no le queda de otra que acabar con esa vida fantástica, generando un desbalance universal. En la imagen, hay sinécdoque, se remplaza la verdad por el periódico, pero también metáfora, porque nos dice que la verdad la tapan con la televisión y todos los medios de comunicación.

E34. Transcripción literal del diario de campo 12 sobre de la recopilación de lo mencionado por una estudiante frente al análisis de la imagen *La verdad*, Antonio Monterroso. Se evidencia un proceso de análisis en donde se percibe una figura retórica, se elaboran significados, se identifican intencionalidades y las cargas socioculturales del mensaje las cuales generan interpretaciones que son evaluadas.



FIGURA 34 E35. FASE III. #2 TALLER IMÁGENES POR GRUPO

A la par que el contexto y los recursos del código son identificados, las estudiantes realizan inferencias que permiten encontrar información secundaria y representaciones culturales como rasgos fisiológicos, pertenencia a un grupo social, estereotipo, formas de

vida, ideologías, ente otros. Es decir, por medio de lo identificado como isotopía y alotopías, realizan inferencias en de grado concebido 1 y 2 donde encuentran y dan sentido a palabras o imágenes “disfrazadas” o que adquieren un significado diferente al corriente (ver figura 34 y E 26).

“se nota que el poeta está muy enojado, se nota porque le está diciendo a la ex que es una Puta, además porque como que lo grita por los signos de exclamación. Totalmente una hipérbole”
 “lo curioso es que no le importa la plata, sino que le importa sus poemas. Yo creo que es como decir que a él le importa la creación. Es una metáfora que nos demuestra que lo importante es lo que uno escribe. La inspiración a veces no sale siempre tan rápida, por eso está tan enojado”

E36. Transcripción literal del diario de campo 20 sobre de la recopilación de lo mencionado por una estudiante frente al análisis de A la puta que se llevó mis poemas de Charles Bukowski. *Las estudiantes identifican la intencionalidad que el autor quiso darle al uso de las figuras retóricas*

Cabe resaltar que esta construcción de significados dependerá de los conocimientos del lector y la relación con los significantes culturales que se les otorgue a los componentes. En otras palabras, si el lector no posee en sus conocimientos culturales algunos datos requeridos por el texto, la comprensión del significado se puede volver una tarea difícil de llevar a cabo.

Tómese de ejemplo el caso de Hauman (E37) en donde las estudiantes en su referente cultural no tenían la relación del color naranja como símbolo de santidad. Pese a esto, las estudiantes comprendieron en su mayor parte el mensaje ya que se valieron de otro tipo de recursos para establecer significados que guardaban correspondencia con lo expuesto en el texto.



FIGURA 35 ILUSTRACIÓN
HANUMAN, AUTOR ANÓNIMO

-hipérbole: tiene una exageración porque uno no se puede abrir el pecho y mostrar lo que tiene por dentro.

-Anáfora: se repiten los colores amarillo, rojo y naranja. Accesorios como joyas. Puede ser un atardecer

-Personificación: es un mono que adquiere cuerpo de humano.

-Significado: representa la religión. Quiere decir que hay un ser supremo, en su corazón hay amor hacia las personas. En un tipo de religión existen atributos hacia un dios creyente a ellos.”

-Para mí es como una metáfora que muestra que es como un dios. Además, es similar porque se parece al sagrado corazón

E37. Transcripción literal del diario de campo 13 sobre de la recopilación de lo mencionado por varias estudiantes frente al análisis de *Hanuman*, Autor anónimo. En el desconocimiento de la cultura de la india, las estudiantes no perciben que las anáforas en los colores amarillo, rojo y naranja hacen referencia a la santidad. Se les explica que, así como el blanco para la religión cristiana, el naranja es un símbolo de santidad y divinidad para el hinduismo.

Así, se evidencia que los significados construidos están cargados de representaciones culturales, lo que quiere decir que no hay un texto que esté cargado de un discurso neutro. Por lo tanto, comprender críticamente requiere de la identificación de este conjunto de presupuestos para poder confrontarlo con otras alternativas. Más aun cuando se trata de la figura retórica la cual tiene como función la persuasión a través de unos efectos estéticos. (Ver anexo 9)

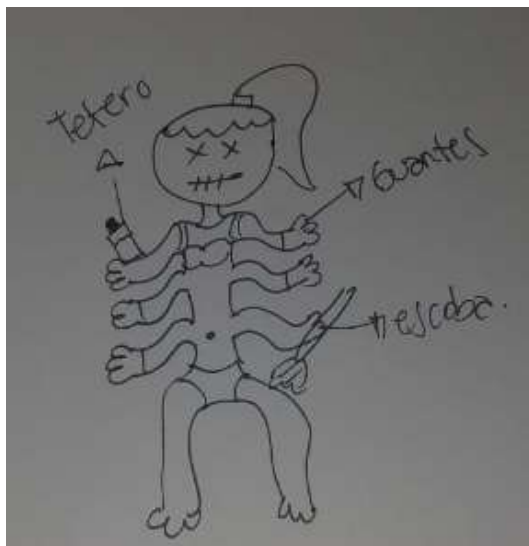
El objetivo del lector crítico se convierte en detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta el texto y valorar si está o no de acuerdo con las representaciones establecidas.

Por último, a partir de la apropiación de las anteriores fases, las estudiantes crearon o seleccionaron una imagen (verbal o visual) según la categoría de indagación escogida. A esta imagen se le realizó un análisis de lectura por medio de un escrito en donde se ve reflejada una construcción sobre sus representaciones de la “realidad”. En este análisis las estudiantes detectaron el tipo de figura retórica utilizada y las partes de la tipología textual escogida,

realizaron inferencias y, construyeron una definición por medio de la lectura crítica sobre la categoría que estaban desarrollando.

Cabe destacar que tanto la imagen como el escrito fueron realizados procesualmente teniendo en cuenta la figura retórica, lo que implicó una transformación y retroalimentación de los mismos según se iban enriqueciendo los conocimientos y estrategias de lectura de las estudiantes. (véase los trabajos finales de las estudiantes en el siguiente link

<https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/galeria-tras-lineas>)



Mi mamá ¿que es? bueno, es una mujer, con copa doctor, medias de prostituta, tratando de callar su dolor, es madre, esposa, ama de casa, tiene los estereotipos de una mujer, es delgada con curvas, senos grandes, pompis grandes, piernas gruesas.

Mi imagen dice que los hombres (no todos) ven a la mujer como un objeto sexual, que tiene que cuidar a los hijos, y limpiar la casa, y cocinar, le pagan por tener sexo y les piden perdón con flores, por agredirlas, eso es lo que quiero y es lo que dice.

La relación con la categoría es como el machismo se apodera de todo, la mujer es más que eso, más que una prostituta, es más que una ama de casa, ella es fuerte, inteligente, empoderada, es arte. ARTE

FIGURA 37 E 38. FASE II. #4 FIGURA RETÓRICA AVANCES PARTE I OBJETIVO GUIAR A LA ESTUDIANTE EN SU PROCESO DE ARGUMENTACIÓN DESDE LOS 3 PLANOS DE LECTURA- IMAGEN

FIGURA 36 E 39. FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA - OBJETIVO GUIAR A LA ESTUDIANTE EN SU PROCESO DE ARGUMENTACIÓN DESDE LOS 3 PLANOS DE LECTURA.

* Para ver y leer el documento completo consulte el siguiente link: <https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/galeria-tras-lineas>



¿Por qué es importante pensar en la mujer? ¿Qué estereotipos se ocultan tras esta categoría? ¿Qué tiene que ver la televisión y los otros medios de comunicación con el rol que se le asigna? ¿Qué tienen que ver los juguetes que utilizamos en nuestra infancia con esta categoría? La mujer es algo que la sociedad parece que ya tiene definido muy bien, sin embargo, es importante pensar sobre este tema para poder desarmar el estereotipo que se tiene sobre ella y empezar a reconstruirla como algo importante.

En esta imagen retórica se encuentra una mujer en todo el centro de la hoja. Ella tiene seis brazos cada uno tiene un guante de limpieza y un anillo en cada dedo anular. Cuatro de los brazos contienen varios objetos. En el lado izquierdo, de arriba para abajo, encontramos que sostiene un tefero y un maletín de maquillaje. En el lado derecho, de arriba para abajo, observamos que en el primero sostiene un cuchillo, un tefero y una sañén, en el segundo una escoba.

En cuanto a la vestimenta de la mujer, lleva ropa interior con unas medias que sobrepasan las rodillas y unos tacones. En cuanto a los accesorios, lleva un collar de perlas con una cruz colgando de éste y unos aretes de diamante.

En esta dirección, cabe resaltar que la mujer tiene los ojos y la boca cerrados, unas ligüimas tachadas y unas cejas bastante resaltadas. A los pies de la mujer, hay dinero y flores. A los laterales de la imagen se encuentran unos insultos censurados. Finalmente, en la parte de arriba hay una nube de pensamiento que contiene un "tufón".

Esta imagen representa un tipo de mujer que vende la sociedad al mundo desde las unidades que la componen. Así, los brazos significan, que la mujer tiene mucho que

Como evidencia, esta parte del proyecto posibilitó y organizó el pensamiento, lo que, a su vez, favoreció en la meditación y comprensión sobre cómo funciona el lenguaje, que se hace con este y que razones e intenciones se esconden detrás de su uso.

De esta manera se obtuvo en los resultados finales de las estudiantes que:

Frente a la categoría **amor** se pensó a la pareja heterosexual como lo normal, lo aceptado socialmente. Sin embargo, la anormalidad de la categoría entra en juego en las tensiones que se dan en debates como:

El sexo y lo erótico en relación que muestra el afecto

En conclusión, las personas relacionamos el erotismo con el simple acto sexual y no vemos el acercamiento que hay entre estos. En otras palabras, el amor junto con el erotismo son cada caricia que lleva al placer de la otra persona y el nuestro, son sentir el cuerpo de la otra persona, aunque a veces en este incluyamos un sentimiento.

FIGURA 38 E40 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

La ficción o la realidad en el amor, donde la distancia y la idea de materia se convertirán en puntos centrales para su cuestionamiento.

Estas personas se basan en distintos tipos de amor, donde todos dicen que tiene realidad ya que lo sienten. Por mi parte, estoy de acuerdo ya que todos sabemos que se siente, pero eso no lo hace real, o bueno... No del todo. Vivimos en siglo 21 donde ya todo amamos y lo decimos, pero no lo siempre lo sentimos. Estamos en una sociedad donde amamos hasta la ropa, pero... ¿esto no sería más obsesión? Confundimos mucho qué es el amor con otras palabras, cosas y sentires. Pero creo que en vez de una ficción o realidad el amor es una decisión porque hasta los sentimientos son pasajeros. Esta es una decisión que no tomas ni tú mismo, si no el alma. Ahora solo quiero añadir que esta respuesta la baso por lo dicho por Jaime escobar "los sentimientos cambian, pero la decisión la tomas" "El amor es ficción o realidad por como lo quieras ver... Pero siempre será una opción" (Escobar, 2018). Ya conoces mi opinión, ¿Cuál es la tuya?

FIGURA 39 E41 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

El amor ideado como un producto perfecto que se puede adquirir en el mercado.

para tal vez jamás ser felices. Si, nos siguen demostrando que el amor es perfecto y que siempre pasaran esas barreras si se aman, pero en realidad, cuando más duele y el amor muere las cosas menos se dan. Dicen que lo material jamás va a remplazar a lo emocional y que el amor a la antigua, como cuentan algunos de nuestros abuelos, era los más puro y bonito que podía haber. La diferencia no es mucha ahora, al igual que el fragmento que escribí se muestra un amor basado en las apariencias; la diferencia radica en que ahora le incluimos el chat, las fotos, los osos, la famosa frase "por experimentar", y demás elementos de nuestra época. Pese a eso, creo que no importa el sexo, la edad, la religión, la ciudad, el país o el idioma; si se ama puramente, sin importar la crítica de todo un mundo, es un amor que durará. Pero ojo, este no deberá jamás aferrarse a las ideas erróneas de terceros.

FIGURA 40 E42 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

El amor producto de la ciencia o la cultura. Por tanto, su relación con la infidelidad; donde esta última es una condición cultural que impone la religión.

En mi opinión, visto desde la ciencia, el amor es una reacción química que se realiza en nuestro cerebro y que solo se da cuando estamos con una persona que signifique mucho para nosotros o que de alguna forma nos atraiga, ya sea de forma sentimental o de forma física. Es una sensación que genera un estado de trance como se indica en el video de curiosamente (2016). Parafraseándolo, el amor se da cuando el hipotálamo manda neurotransmisores que son como drogas naturales al cerebro y al sistema nervioso que generan que el cuerpo reaccione, incrementando la adrenalina y el placer al estar o ver a la persona de interés para nosotros, el amor es muy parecido a una adicción que se genera por las sensaciones que sentimos cuando estamos con esa persona.

Sin embargo, no todo es biológico, hay muchos aspectos culturales que defienden el amor en la actualidad. Un ejemplo sería su símbolo que en muchas ocasiones es representado por un corazón. Esto se debe a que pensamos que el corazón es el

FIGURA 41 E43 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Con esto quiero decir que, la infidelidad no significa que no se ame a la pareja, sino que también debemos mirar que es posible amar a dos personas a la vez.

FIGURA 42 E44 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Otras formas del amor, como el filial, los estereotipos como el amor a primera vista y, los símbolos que lo representa.

FIGURA 43 E45 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

La trenza tiene dos significados: el primero, es la unión que tengo a mi familia; y la segunda, es la historia del Palenque, las personas de color que en el pasado tenían distintos atajos para llegar al palenque; quienes por medio del peinado recuerdan sus sufrimientos, pero también sus pensamientos al ingeniarse de esa grandiosa idea.

Entonces... ¿Qué es el amor familiar y que tiene que ver con Palenque? El amor familiar es el apoyo entre ellos o nosotros mismos, también tenemos que ver que los padres por amor a los hijos y entre la misma familia se ayudan. Para mí el amor de los padres es incondicional y el amor se le demuestra a la familia en vida porque después de que ellos fallezcan en este mundo no se pueden remediar los errores ya hechos. Los peinados en el Palenque son un ejemplo de esto, ya que eran mapas que usaban para la libertad de los africanos, es decir, estos hablan del amor incondicional que los africanos, en busca de la libertad, daban a sus seres queridos.

Finalmente, creo que nosotr@s debemos demostrar el "AMOR" a nuestros seres queridos cada día más. Por esto, mi imagen está marcada en la historia del Palenque y el gusto que siento por peinar (es mi jobi). Así como los peinados de Palenque, esta imagen y cuando peino, son mi medio de comunicación, son símbolos que demuestran que amo a mi familia.

En esta imagen se trabajó la diversidad del amor en una técnica de tonalidades blanco y negro. El hecho de que estas parejas estén ubicadas en distintos lugares de la hoja y acompañadas por unas letras ubicadas en la parte inferior central diciendo LGTBIQ, nos habla de que todo se puede unir en un mismo núcleo formando un collage. En esta dirección, esta imagen está basada en cosas que en un día a día no se ven, o simplemente lo ocultan y lo remplazan por algo catalogado para ellos como "normal". Un ejemplo claro de esto nos lo muestra la TV, cuyo ejemplo está reflejado en la personificación de los dálmatas (perrito y perrita) queriéndonos decir sutilmente que en el mundo de Disney solo se ven parejas hetero, y que, por lo tanto, las parejas que no lo son son rechazadas por la sociedad. Para Disney lo normal es una pareja hetero y es lo que enseñan y hacen ver a sus hijos y televidentes sin pensar en las consecuencias que esto pueda traer.

FIGURA 44 E46 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Finalmente, me gustaría resaltar que una de las intenciones de dicha composición es mostrar como a través de nuestras manías como por ejemplo la selenofilia (fascinación por la luna) y la talasofilia (amor por los océanos y mares): hay inspiración, fascinación, una inclinación de poesía y admiración por la literatura y letras para representar sentimientos y plasmarlos para hacerlos realidad. **El amor como fuente de estudio e investigación para este trabajo, me dio a entender las diferentes formas de interpretarlo tanto por las fuentes y personas consultadas, como para mi propia vivencia.**

FIGURA 45 E47 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

En cuanto a **la religión** reconocieron que existen religiones que distan en sus prácticas de la religión judeocristiana, pero que, en la construcción de algunos mitos, como el de la creación, manejan el mismo discurso.

En mi opinión la imagen quiere demostrar los diferentes dioses que hay en el mundo. También quiere demostrar que hay diferentes tipos de oraciones, no todas las personas rezan igual, así se muestra en la imagen donde la monja reza parada con una camándula mientras que la otra persona lo hace de rodillas.

FIGURA 46 E48 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Muchas religiones tienen prácticas similares que hacen que una religión se convierta en una religión, pues cada una de estas se componen de mitos, libros sagrados, iconos, celebraciones, etc.

FIGURA 47 E49 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

También que hay un debate entre lo bueno y lo malo, que para el caso de la religión judeocristiana están enmarcada dentro de los espacios dicotómicos Cielo-Infierno.

Ya conociendo el inicio de todo y las pequeñas incongruencias de la historia, mi pregunta es: ¿dios y diablo son el mismo sujeto? Se preguntarán por qué hago esta pregunta. El hecho de que existan dos lados, lo bueno y lo malo hace que nosotros nos aferremos a ese algo que nos salva. En otras palabras, si no hubiese un lado malo al cual temer ¿habría un lado en el cual salvamos? Pero, si no hay nada malo, ¿salvamos de qué? Veamos un ejemplo para dar a entender la pregunta propuesta.

FIGURA 48 E50 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

De la misma manera, se plantea la religión como un lugar de incertidumbre o algo creado por el hombre para justificar sus actos de violencia.

Por mi parte, pienso que la gente creó las religiones para tener un orden. Pongamos un ejemplo, digamos que la primera religión fue las del hinduismo y hay personas que siguen los mandatos de ella, al encontrar un orden en esto, de esta se fueron creando las otras. Esto se debió a que no solo había personas

Recordemos que la religión es como un sistema que tiene diferentes comportamientos y prácticas, esto se debe en torno a una idea de la divinidad o de lo sagrado que ordena las acciones del ser humano. Es por eso que dentro de las religiones existen prácticas entorno a cuestiones de tipo existencial, moral y espiritual.

FIGURA 49 E51 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

La religión vendría siendo un profundo secreto oculto tras los años pasados. Sería ese algo del que muchas veces no podemos saber, el cual no tiene una explicación. La religión es tantas cosas ocultas, tantas cosas que no se pueden demostrar, tantas cosas que dicen ser. Marx, en introducción para la crítica de la filosofía del derecho, indica que:

La miseria religiosa es, al mismo tiempo, la expresión de la miseria real y la protesta contra ella. La religión es el sollozo de la criatura oprimida, es el significado real del mundo sin corazón, así como es el espíritu de una época privada de espíritu. Es el opio del pueblo (Marx, 1968, pág. 7).

FIGURA 50 E52 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Por el lado de la categoría **mujer**, las estudiantes destacan las cargas ideológicas que se le han dado a las mujeres a través de los años. En otras palabras, mencionan las prácticas y los estereotipos de lo que se concibe en una sociedad como “la mujer normal”, además de evidenciar los lugares comunes en donde esta idea es reproducida. Sin embargo, no solo demuestran lo mencionado, sino que plantean una propuesta para romper con lo establecido.

Esta imagen representa un tipo de mujer que vende la sociedad al mundo desde las unidades que la componen. Así, los brazos significan, que la mujer tiene mucho que hacer; esto es una hipérbolo porque ninguna persona tiene seis brazos a excepción de los dioses. El tetero, el maletín, el cuchillo, el tenedor y la escoba son objetos de una misma figura retórica que es sinécdoque ya que, el tetero está reemplazando a un bebe, por lo tanto ella tiene un hijo o/y una hija; el maletín de maquillaje, elemento que reemplaza todos los artículos cosméticos, está allí para indicar que la mujer se maquilla para sentirse bien con ella misma y para ocultar los moretones que le hace el marido; los elementos de cocina y la escoba hacen referencia a que ella cocina y hace la limpieza en su casa; también, el anillo es sinécdoque de la existencia de un esposo.

FIGURA 51 E53 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Por último, todo esto está dentro de una caja de cristal. Metáfora que significa represión de ideologías. Buttle (1996) menciona que "la crítica feminista debería también comprender como la categoría "mujeres", es el sujeto del feminismo, esta producido y reprimido por las mismas estructuras de poder a través de las cuales se busca la emancipación". (Buttler, 1996, pag. 2), en relación, la caja de cristal sería entonces como una represión de ideologías que muestra que, en este momento, en el siglo XXI, algunas mujeres no tienen el derecho a pensar, debido a las estructuras de poder de la sociedad, las cuales, mayoritariamente, son dirigidas por hombres. De esta manera, se reprimen nuestros pensamientos, no los dejan salir a la luz. Por esto la caja de cristal es lo que nos impone la sociedad, es el machismo, es la represión ideológica.

En este sentido, debemos romper la caja de cristal. Una forma de hacerlo es pensarse a la mujer, pensarse lo femenino. Por esto, las siguientes son algunas definiciones que las mismas mujeres tienen sobre sí mismas y la perspectiva de un hombre sobre esta categoría.

FIGURA 522 E54 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Por mi parte, creo que la sociedad se ha encargado de vender un estereotipo de mujer perfecta e imperfecta desde las revistas, la televisión, el cine, los comerciales de empresas y, sobre todo, en las redes sociales. Por ejemplo, en las revistas de almacenes de cadena ponen a una mujer limpiando con los productos para el hogar. Mi pregunta es ¿por qué no a un hombre? Con esto se evidencia que siempre nos han enseñado que la mujer tiene que ser el ama de casa, perfecta para su marido e hijos. Por poner otro ejemplo, en televisión hay *reality shows* que muestran el cuerpo semidesnudo de una mujer para alentar al público a ver este tipo de programas, pero esto solo lo hacen para ganar dinero y dar imagen de que las mujeres solo están para mostrar su cuerpo, y no digo que sea malo mostrar el cuerpo de una mujer, pero alguien ajeno que se lucre de eso, eso si esta malo pues es así como la mujer se vuelve mercancía.

Con respecto a lo anterior, en la casa de papel (serie de televisión) Berlín menciona: "Las mujeres te darán sexo y diversión, porque están programadas para doblegarte y que las fecundes" (Berlín, 2017). Lo que nos demuestra que esta serie está incitando al machismo de alguna u otra forma diciendo que la mujer solo sirve para dar sexo y hacer bebes, que el hombre tienen que tratar a la mujer como un objeto sexual y que las mujeres solo sirven para el sexo. Este es solo es un ejemplo del machismo que se vende por televisión y eso que solo hablamos de la parte del sexo. Sin embargo, hay más comentarios tan sexistas que hablan de que la mujer tiene que ser así, perfecta, sensible, calladita y todas aquellas cualidades que nos "nos enseñan a ser la mujer perfecta". Sin embargo, no vemos en los medios algo que mencione que somos ser fuertes, independientes e inteligentes.

FIGURA 533 E55 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Por el lado de **La verdad o el misterio**, esta se pensó como algo misterioso que tenemos que empezar a cuestionar por simple hecho de que la hayamos normalizado (aceptado).

existe?, ¿es de verdad nuestro gobierno o reino sincero con nosotr@s? o ¿realmente vivimos nuestra vida libremente? Algunas veces lastimosamente nos dejamos influenciar por las fachadas de otros como por ejemplo de algunos noticieros que terminan siendo fachadas del gobierno.

En esta medida, será ¿que sabemos de verdad de lo que ocurre? Pienso que el mayor de los misterios es que creamos falsas verdades para satisfacer las ansias de una verdad. Esto hace que me pregunte contantemente sobre porque nos conformamos con lo que diga el otro y no lo cuestionamos, no lo ponemos en duda. En otras palabras, por qué no adquirimos esa sensación de hambre por la verdad. Quiero terminar con lo siguiente: alguna vez dijo Sócrates (470-330 a.c) "el mayor de los misterios es el hombre". Tal vez tiene razón, somos ese misterio que tal vez nunca descifremos...

FIGURA 544 E56 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

En cuanto al **otro**, se evidencia una intención por reconocer a esos “otros” desde problemas cotidianos o violencias que la sociedad ejerce y que impide su reconocimiento, como es el caso de las personas venezolanas. De esta manera, las estudiantes reflexionaron sobre la xenofobia y sobre la concepción del otro como una igualdad que es recibido en la hospitalidad y la tolerancia, y no como un extraño que debe ser desechado.

Lo anterior es una una forma de decirnos que para pensar en el otro hay que conformarlo, crearlo y saber cómo manejar a ese otro y si, también no tenemos que pensar siempre en ese otro, también hay que pensar en uno mismo, porque para poder crear a ese otro tenemos que saber pensar y preocuparnos por nosotros mismos.

En conclusión, siempre hay un otro en cualquier lado y me relaciono con él mediante con la tolerancia y la hospitalidad. ¿Por qué? Primero, porque con la tolerancia, aunque el otro sea diferente a mí, se genera respeto por la simple razón de que ese otro es un prójimo. Segundo porque con la hospitalidad implico al en una no diferencia. En pocas palabras, la hospitalidad hace que el otro ya no sea un extraño (un diferente), si no una igualdad.

FIGURA 555 E57 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Referente a la **música**, esta se percibió como algo cultural que nos forma y que hace parte de nuestra historia. Por tanto, no podemos desligarnos de ella, y mucho menos olvidarla. Es, por tanto, necesario analizarla y no obviarla.

representan a la música y la danza son de la época del siglo VII. Los idófonos, pertenecientes a instrumentos que propagan su propio sonido ya que su cuerpo tiene material resonador, incluyen resonantes de tablón, tambores de pie, litófonos, maracas, maracas de vaso y campanas de cobre o arcilla, caracolas e instrumentos de cañas utilizados por los indígenas al interpretar sus canciones y melodías inspiradas por los espíritus.

Para terminar, queremos resaltar la importancia de traer este tema de música indígena. Recordar esta música es no olvidar nuestros antepasados porque ¿Qué pasaría si se borrara la historia de la música? ¿Quién sería el afortunado de traerla, teniendo en cuenta que jamás existió? Cuestiones que van más allá de un sonido, de la existencia del oír, de la hermosa existencia de sentir sensaciones al escuchar una canción. Pregúntese ¿por qué sería importante saber de la música de los indígenas? ¿sería que gracias a ellos en la actualidad hay muchos instrumentos? Ahora dese cuenta de que la mayoría de los instrumentos son fabricados con madera, ¿Y si nunca volviera a haber madera? ¿si no hubiera más huesos de buitre? ¿Si la madre tierra se cansa de nuestro mal uso de los recursos naturales e hiciera de nosotros por fin un desastre natural? No todo lo que está con nosotros en este momento, estará en un futuro, ¡Es importante que sepas de la historia de los indígenas para que te des cuenta de que, sin necesidad de tecnología, puede haber música que mueva vibras!

FIGURA 566 E58 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

Por último, la **locura** es concebida como algo construido por la sociedad que se encuentra en momento histórico particular.

De esta manera, el artículo nos menciona que la “definición de locura está en continuo debate entre los psiquiatras.” (Parra, 2010) lo que quiere decir que dependiendo de la época en la que se viva se tendrá una definición de loco diferente. Por ejemplo, el artículo mencionado dice que “hasta 1974 la homosexualidad era considerada un trastorno mental. Después de ese año, tras superar la votación de los especialistas americanos, miles de personas dejaron de ser diagnosticados como enfermos de la noche a la mañana.” (Parra, 2010). Lo que quiere decir que los gays que vivieron antes de 1974 fueron considerados locos, hecho que no ocurre en nuestros días.

Por lo anterior surge las preguntas ¿Entonces como es diagnosticado un loco? Y ¿En qué argumentos se basa alguien para decir que una persona está loca o que sufre de trastornos mentales? Frente a esto el mismo artículo menciona:

FIGURA 577 E598 FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

En resumen, el proyecto arrojó que las estudiantes no solo desarrollaron estrategias y habilidades para comprender enunciados, sino también lograron ser lectoras capaces de construir su propia crítica personal respecto a los temas que afectaban su cotidianidad a través de la figura retórica. Esto último, es característica fundamental del lector crítico al momento de

constituirse como un sujeto consciente de las cargas socioculturales de un mensaje y que responde a unas circunstancias sociohistóricas particulares y que en su lectura es, por tanto, necesario asumir un rol crítico donde se evalúe y valore lo mencionado.

6.3 El valor de lo crítico

El componente crítico del proyecto tuvo como intención separarse de las lecturas que entienden la crítica como un lugar ideal al cual acceden unos pocos; de manera que centró su atención en la desnaturalización y la problematización del contexto inmediato de la comunidad educativa. Es decir, si bien las estudiantes fueron las que desarrollaron de manera progresiva el proyecto, este logró vincular a familiares y docentes.

Dicho lo anterior, la desnaturalización se trabajó a partir de la figura retórica en la imagen y la poesía. Esto permitió dislocar la relación entre las palabras y las cosas, entre la realidad y la ficción. En otras palabras, el lenguaje fue entendido como una construcción social que responde a estructuras, patrones y actores. Por ende, los trabajos realizados en el aula contribuyeron al reconocimiento del sentido como un campo de disputa en el que juegan intereses dentro de discursos hegemónicos o contrahegemónicos.

En este orden de ideas, la problematización se convirtió en el espacio para el trabajo autónomo ya que la crítica se entendió desde el contexto y para el contexto. Es decir, se apostó por incidir desde su acción, generando un espacio de apropiación de la realidad inmediata. En esta medida, los productos finales presentados por las estudiantes se entendieron como mundos posibles, como apuestas que buscaban desarticular lo “Verdadero” y mostrar su artificialidad.

Como consecuencia sus conocimientos fueron cuestionados, lo que llevo a un cambio en sus escenarios donde lectura dejó de verse como una actividad descontextualizada dentro de la escuela y empezó a dimensionarse más allá del libro. Finalmente, lo crítico se entiende como un proceso y no como un lugar de llegada; cuya evaluación en un espacio educativo no puede desconocer el contexto y las experiencias de las estudiantes.

7. CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En conclusión, se puede mencionar que de acuerdo con los resultados, se encontró que la figura retórica desde el análisis semiótico, en la poesía y la imagen, contribuyó en los procesos de comprensión de lectura crítica de las estudiantes gracias a que esta ofrece un repertorio de connotaciones culturales y de variaciones enciclopédicas que producen sentidos implícitos y polifónicos, que cuestionan al lector por medio de “premisas” sobre la idea de Verdad, anormalidad y normalidad; desde la identificación de estereotipos, intenciones, ideologías, valores culturales y sociales, y temáticas de índole político o social. Es decir que, lo retórico tiene una especificidad en los recursos, por tanto, el público al que va dirigido debe contar con unos conocimientos concretos y/o con unas estrategias de lectura que generen una comprensión crítica.

El pensar en la figura retórica permite que las estudiantes se detengan ante los textos y realicen un proceso de comprensión más detallado sobre lo que se lee. De esta manera, las inferencias y las hipótesis planteadas van más allá de una lectura literal, al ser analizadas e interpretadas como constructoras de puntos de vista sobre la realidad. En otras palabras, el uso de la figura como herramienta permitió a las estudiantes desmontar el código (reconocer cuales son las partes que construían “el todo”), comprender y construir significados, identificar las intenciones comunicativas del texto y asumir un rol de crítico frente al punto de vista que con el que persuade el lector.

Por otro lado, en la relación enseñanza-aprendizaje y conocimiento, es pertinente mencionar que mientras las respuestas ya elaboradas reproducen sólo el saber ajeno, las respuestas a nuestras propias preguntas construyen nuestro propio saber. Lo que quiere decir que la interrogación funciona como instrumento para mejorar las habilidades de pensamiento, ya que siempre indagan por un saber nuevo.

Sin embargo, tener en cuenta la pregunta en las practicas del aula no es tarea fácil ya que, las preguntas que van más allá de lo literal surgen al cabo de cierto tiempo y en ocasiones después de los primeros contactos con la información. Esta estrategia requiere de un intenso trabajo, por parte de los estudiantes y el docente, de recogida, interpretación y replanteamiento de las preguntas, afirmaciones y diferencias de opiniones surgidas en las conversaciones que se dan dentro del aula e incluso en situaciones espontáneas dentro y fuera de las sesiones de clase. De esta manera, se puede mencionar que las preguntas se formulan a partir de conocimientos que se generan en el contacto con los recursos y la construcción de saberes colectivos.

De esta manera, con relación a la importancia que tiene la propuesta pedagógica y a su secuencia didáctica; se puede decir que esta no solo se convierte en una herramienta que responde a la pregunta de ¿Cómo lo enseño?, sino que es una estructura que relaciona roles, contenidos, técnicas y mecanismos de enseñanza en el marco de la formación y por lo tanto del aprendizaje.

En otras palabras, pensar en un modelo de estudiante y docente, complementarlo con una metodología, darle un enfoque y estructurar una secuencia didáctica permitieron que las estudiantes llegaran, gradualmente, a identificar, seleccionar, abstraer, generalizar, comparar, inferir, predecir y evaluar lo que estaban leyendo, no solo en el aula sino dentro de su cotidianidad. Acciones que son propias de un lector crítico y que se evidencian en actividades tan sencillas y cotidianas como formular preguntas, establecer predicciones, tomar notas, identificar

afirmaciones, realizar mapas mentales o matrices de lecturas, relacionar contextos y textos, entre otros.

En esta medida, la reflexión por lo pedagógico permite que la preocupación del docente de lenguas en el área de español no caiga en los mismos discursos reduccionistas de “es que los estudiantes no leen porque no les gusta leer”; sino que esta se enmarca dentro del constante cuestionamiento sobre ¿Qué se lee, por qué y para qué? Preguntas que involucran la reflexión sobre el estudiante en la planeación y elaboración de las clases. De esta manera, el aula pasa de ser un lugar “habitad” para el estudiante, y se convierte en un laboratorio habitado donde le es permitido pensar, probar, y apropiarse de estrategias que generen conocimientos y aprendizajes.

Referencias

- Aula planeta. (16 de 10 de 2017). *AulaPlaneta*. Obtenido de <https://www.aulaplaneta.com/2017/10/16/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-pensamiento-thinking-based-learning-tbl/>
- Barrero Baquero, M. J., & Rojas Figueredo, J. (2013). Análisis sobre el uso de la imagen en el aula. Un estudio de caso. (*Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla Castro, E., & Rodriguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Braga, N. (2015). *El dibujo, fundamento de las artes, de la poesía visual, de la performance*. Granada: Universidad de Granada.
- Camacho Martínez, G. E., & Pinzón Bonilla, L. M. (2016). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. (*Tesis de Maestría en Educación*). Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cao, M. L. (1998). La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, (10), 39-62.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida; año XXV(2): 6–23*.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016). Colegio Liceo Femenino "Mercedes Nariño" Proyecto Educativo Institucional- P.E.I- 2016.

- Colmenares E., A. M. (2008, 14 (Mayo-Agosto)). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
- Cortés Santos, M. J., Moreno Herrera, L. C., Parra Sánchez, L. F., Yomayuzza Carrillo, L. F., & Zúñiga Amaya, A. N. (2013). Proyecto Pedagógico Bibliokids. La literatura infantil en el escenario de la biblioteca escolar: una experiencia con los niños y las niñas del grado tercero del IED Técnico CLASS. (*Tesis de pregrado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgadillo Pérez, D. M. (2016). El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Delgado Vásquez, A. E., Ecurra Mayaute, L. M., Atalaya Pisco, M. C., Pequeña Constantino, J., Santiváñez Olulo, R. W., Álvarez Taco, C. L., . . . Llerena Fernández, L. (2009). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Persona [en línea]*, , (Enero-Diciembre): [Fecha de consulta: 4 de julio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618004>> ISSN 1560-613969-84.
- Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1-13.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 1-32.
- García, T. B. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, n° 33, 1-5.
- Garza Sada, E. (2016). *Aprendizaje Basado en Retos*. Nuevo León, México: Edí. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado el 13 de 11 de 2018, de

observatorio.itesm:

file:///C:/Users/krake/Downloads/Edu%20Trends%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Retos.pdf

Giraldo Leal, E. M. (2017). El discurso publicitario: Una ventana de acceso a la lectura crítica. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

González Cuartas, L. V. (2017). El desinterés del lector y la construcción del deseo. (*Tesis de pregrado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

González, R.-A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: FARESO, S. A.

Gubern, R. (2006). Cómo nos hablan las imágenes. En F. García Gil, & M. Peña Méndez, *Imagen/imaginario interdisciplinariedad de la imagen artística*. Granada: Universidad de Granada.

Klinkenberg, J.-M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

León, J., Escudero, I., & Olmos, R. (2013). *Evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC)*. Madrid, España: TEA Ediciones.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. La oralidad, la lectura y la escritura. *Enunciación, Vol. 8, Núm. 1, 57-67*. doi: <https://doi.org/10.14483/issn.2248-6798>.

López Fernández, L. (2008). Forma, Función y significación en poesía visual. *Tonos Digital, (16)*, 1-21. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/235/177>.

- Manguel, A. (2017). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MClaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Melero Aguilar , N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355. Obtenido de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Ministerio de Educación. (29 de 08 de 2018). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Evaluación diagnóstica: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>
- Mitchell, W. J. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Monzón-Laurencio, L. A. (2014). La retórica, otra ciencia de la educación. *La colmena*, 81, 29-40.
- Patiño Carmona, M. M. (2018). La música, mediadora de aprendizajes significativos desde el pilar de la literatura. (*Maestría de Educación desde la Diversidad*). Manizalez, Colombia: Universidad de Manizalez.
- Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. Bogota: Fondo de cultura economica usa.
- PEI. (2019). Proyecto Educativo Institucional, S.E(Secretaría de educación). Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7aSja9-Wh0kJ:https://www.redacademica.edu.co/file/12240/download%3Ftoken%3DLIWngFMo+&cd=13&hl=es&ct=clnk&gl=co>. Obtenido de <https://www.redacademica.edu.co/file/12240/download?token=LIWngFMo>

- Pimienta Valencia, P. A. (2009). Maldito y Divino: Un acercamiento a la poesía de Raúl Gómez Jattin. (Tesis de grado). Universidad del Valle. Cali, Colombia: Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9605/1/CB-0449485-LL.pdf>.
- Plan de estudios-Diseño curricular. (2019). Plan de estudios-Diseño curricular, SED.
- Real Academia Española. (2007). Diccionario práctico del estudiante. Barcelona: Sanrillana Ediciones Generales, S. L.
- Rivera Acosta, M. d. (2015). La producción creativa de textos poéticos en los estudiantes del ciclo v como herramienta para fortalecer un estilo de escritura propio. (*Tesis de pregrado*). Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Roigé, O. B.-F.-X. (1999). *Tècniques d'investigació en antropologia social i cultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ruíz Galicia, E., Cruz Morales, L. C., & Murillas García, L. (2016). Las figuras retóricas de pensamiento como estrategia de Enseñanza creativa para la elaboración de poemas en los grados Noveno y décimo de la institución educativa distrital Altamira Sur oriental, sede a, jornada mañana, de la ciudad de Bogotá. (*Maestría en docencia*). Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Suárez, A. M. (1999). Sociolingüística cualitativa y lingüística informática. *Revista española de lingüística aplicada*, 247-262.
- TEDxUNAMAcatlán. (2 de 11 de 2015). Leer es resistir | Benito Taibo | TEDxUNAMAcatlán [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ>.
- Vásquez Rodríguez, F. (2008). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Mexico D.F: Mancha de Voces.

Anexos

Anexo 1: Plan de estudios en el área de español de grado

noveno



COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Localidad 18 Rafael Uribe Urbé

DANE 11100111812. NIT. 860.022.901-6

Reconocimiento Oficial: Preescolar, Educación Básica y Media – Resolución No. 2592 del 28 de Agosto de 2002

GRADO 9º

PLAN DE ESTUDIOS – DISEÑO CURRICULAR AÑO: 2017

ÁREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA GRADO: NOVENO DOCENTES: LUZ MARINA LOVERA -MAGNOLIA RAMÍREZ . JANNETH MARTÍN



OBJETIVO GENERAL DEL AREA (Meta)

Desarrollar competencias y habilidades lingüísticas, saberes y valores en los diferentes niveles de la lengua materna, a través de la lectura comprensiva, el desarrollo de pensamiento implícito y la producción textual argumentativa, teniendo presente los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares, en concordancia con los Derechos Básicos de Aprendizaje, para que la estudiante pueda interactuar en una sociedad comunicativa.

OBJETIVOS DEL GRADO (Específicos)

1. Comprende, valora y lleva a la práctica los códigos, signos lingüísticos y no lingüísticos.
2. Aplica en la cotidianidad los elementos necesarios para una adecuada lectura, escritura y producción de textos.
3. La comunicación es coherente con su expresión corporal a partir de una intencionalidad para dicho fin comunicativo.

DIAGNOSTICO:

Perfil del Estudiante:

- Perfil de ingreso: se presenta y presenta a otros. Hace descripciones teniendo en cuenta la apariencia física, emociones y sentimientos.
- Perfil de egreso: describe situaciones que se están desarrollando en su entorno. Habla y escribe sobre su rutina diaria.

Perfil del Docente:

- Es un dinamizador que contribuye al desarrollo de la estudiante, siendo orientador de los procesos educativos, con mentalidad abierta al dialogo y al cambio.
- Un@ maestr@ Investigador, orientador, líder, dedicado, honesto, responsable, comprensivo, tolerante, solidario, generoso, alegre, pluralista, amante de la paz.
- Gestor y promotor de ambientes de conocimiento y que participa activamente en la vida institucional, idóneo y comprometido con su quehacer de maestro

ÁREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA MOMENTO: 1-2 GRADO: NOVENO 2019 DOCENTES: LUZ MARINA LOVERA – MAGNOLIA RAMÍREZ – JANNETH MARTÍN

COMPETENCIAS	COMPONENTES GENERAL DEL AREA	EJES TEMATICOS Y CONTENIDOS PROGRAMATICOS		INDICADORES DE DESEMPEÑO-SEGUIMIENTO Y PROMOCION	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	DISEÑO DIDACTICO Y RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN (Saber: Hacer- Conocer y Ser)	
<p>La acción Interpretativa La acción Argumentativa La acción Propositiva</p>	<p>COMPONENTES: Función semántica de la información local. Configuración del sentido global del texto. Del sentido del texto hacia otros textos</p> <p>SUB-COMPONENTES: Semántico, Sintáctico, Pragmático</p>	Primer Momento	PRODUCCION TEXTUAL	PRUEBA DIAGNOSTICO PRODUCCION TEXTO INFORMATIVO La noticia EL PARRAFO Tipos de párrafos	<p>Planifica, escribe, revisa, reescribe y edita sus escritos (noticia) en función de su propósito comunicativo. Recupera información explícita e implícita contenida en texto informativo Identifica las formas de expresión literaria de la colonia y la relaciona con el contexto actual. Analiza los diversos contenidos de los medios impresos Tiene en cuenta distintos elementos de juicio para analizar la imparcialidad de la información que recibe a través del periódico.</p>	<p>DISEÑO METODOLÓGICO Desarrollo de guía en forma grupal. Socialización de análisis de información textual. Lectura oral de textos informativos, Cartas, Diarios y fragmentos de crónicas. Talleres de aptitud verbal</p>	<p>Construcción del sentido global de una noticia a partir de la identificación de sus aspectos relevantes. Elaboración de tablas o diagramas, mapas conceptuales, mentales, cuadros sinópticos y esquemas para organizar la información textual.</p>	<p>SABER CONOCER: Identifica y analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de los textos que lee.</p> <p>SABER HACER: Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.</p> <p>SABER SER: Reconoce y valora los textos caracterizados por su calidad literaria y su contenido social y humano.</p>
			COMPRESION E INTERPRETACION TEXTUAL	Comprensión lectora: Texto Informativo Resumen. Uso del diccionario				
			LITERATURA	La narrativa hispanoamericana				
			MEDIOS DE COMUNICACION Y OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS	La prensa, información visual (textos continuos y discontinuos)				
			ETICA DE LA COMUNICACION	La argumentación				
			PRUEBA SABER 1 LECTURA CRITICA					
		Segundo Momento	PRODUCCION TEXTUAL	ORACION COODINADA Y SUBORDINADA PRODUCCION DE TEXTO EXPOSITIVO El Artículo	<p>Reconoce y utiliza las clases de oraciones en la producción textual. Aplica las pautas para escribir un artículo de interés (planeación, transcripción, revisión, reescritura y socialización) Construye artículos siguiendo una secuencia de planeación, transcripción y revisión. Construye argumentos debidamente argumentados. Reconoce los elementos presentes en la narrativa del siglo XVIII. Analiza y argumenta sobre los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.</p>	<p>Los diseños metodológicos que permea nuestro quehacer docente en el aula de clase son:</p> <ul style="list-style-type: none"> El enfoque humanista El enfoque tradicional El aprendizaje significativo. El Enfoque cognitivo constructivista El aprendizaje cooperativo 	<p>Prácticas discursivas como exposiciones y muestras ante diferentes públicos. Sustentaciones escritas y orales. Participación en mesas redondas y tertulias literarias.</p>	
			COMPRESION E INTERPRETACION TEXTUAL	Interpreta textos expositivos Exposición por analogías, Exposición por clasificación Exposición por fuentes de autoridad				
			LITERATURA	Lenguaje figurado. Narrativa hispanoamericana del siglo XVIII Ilustración, Neoclasicismo, Romanticismo y Realismo Boom latinoamericano.				
			MEDIOS DE COMUNICACION Y OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS	LA INTERNET, INFORMACION INTERACTIVA Códigos verbales y no verbales				
			ETICA DE LA COMUNICACION	La argumentación:				
			Prueba saber 2 lectura crítica					

COMPE- TENCIAS	COMPONENTES GENERAL DEL AREA	EJES TEMÁTICOS Y CONTENIDOS PROGRAMATICOS		INDICADORES DE DESEMPEÑO- SEGUIMIENTO Y PROMOCION	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	DISEÑO DIDACTICO Y RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACION (Saber: Hacer- Conocer y Ser)	
<p>La acción Interpretativa La acción Argumentativa La acción Propositiva</p>	<p>COMPONENTES: Función semántica de la información local. Configuración del sentido global del texto. Del sentido del texto hacia otros textos</p> <p>SUB-COMPONENTES: Semántico, Sintáctico, Pragmático</p>	Tercer Momento	PRODUCCION TEXTUAL	Escribe texto informativo, narrativo y poético.	<p>Escribe textos informativos y <u>narrativos</u> teniendo en cuenta la organización textual para lograr coherencia y cohesión.</p> <p>Reconoce, por sus características, el reportaje de situación de acción y de personaje.</p> <p>Identifica las características históricas y literarias presentes en la poesía hispanoamericana, de sus orígenes a la actualidad. Desarrolla competencia semiótica (analiza e identifica el contenido de los mensajes de cada sección y <u>formulando</u> juicios de valor frente a un hecho). Valora la solidez de un <u>argumento</u> frente a la relevancia y suficiencia de la evidencia presentada.</p>	<p>Taller de comprensión y producción textual de texto informativo, narrativo y lírico.</p> <p>Textos de lectura, taller de análisis textual sobre dimensiones.</p> <p>Participación de diferentes situaciones orales, exponiendo su punto de vista: argumenta, concilia entre otras.</p> <p>Hace uso de organizadores gráficos para jerarquizar la información de textos literarios, informativos.</p>	<p>Producción de textos descriptivos, informativos y comparativos.</p> <p>Elaboración de análisis literario.</p> <p>Elaboración de portadores de textos como mapas conceptuales, mentales, cuadros sinópticos y esquemas.</p> <p>Prácticas discursivas como exposiciones y muestras ante diferentes públicos.</p>	<p>SABER CONOCER: Identifica y utiliza diversos códigos lingüísticos en diferentes textos e interpreta los múltiples significados que puede tener una expresión</p> <p>SABER HACER: Evidencia en sus producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la estructura de la lengua, y sus usos en contextos comunicativos.</p> <p>SABER SER: Reconoce y valora los textos caracterizados por su calidad literaria y su contenido social y humano.</p>
			COMPRESION E INTERPRETACION TEXTUAL	INTERPRETACION DE TEXTOS INFORMATIVOS Reportaje de situación Reportaje de acción Reportaje de personaje				
			LITERATURA	Poesía Hispanoamericana, de sus orígenes a la actualidad. Poesía Indígena Poesía de la Colonia y la conquista Poesía del siglo XVIII a la actualidad.				
			MEDIOS DE COMUNICACION Y OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS	SEMIOTICA Los noticieros				
			ETICA DE LA COMUNICACION	La argumentación				
		Cuarto Momento	PRODUCCION TEXTUAL	TEXTO ARGUMENTATIVO	<p>Escribe una crítica a partir de un plan para organizar las ideas respondiendo a la estructura de un texto argumentativo. Escribe objeciones y acuerdos frente a textos y temas estudiados Infiere información explícita e implícita de textos argumentativos Escribe un ensayo de acuerdo con las pautas del taller sobre El teatro.</p> <p>Reconoce características de la multimedia. Analiza y adopta una posición crítica frente a la información emitida en la multimedia.</p>	<p>Expone sobre temas literarios (teatro) y lo relaciona con la modernidad.</p>	<p>Desarrollo continuo durante el año de Proyectos de aula y/o Portafolios de talleres y fichas.</p> <p>Sustentaciones escritas y orales.</p> <p>Participación en discusiones grupales y técnicas de grupo.</p>	
			COMPRESION E INTERPRETACION TEXTUAL	TEXTO ARGUMENTATIVO				
			LITERATURA	EL TEATRO Teatro indígena, Teatro de la colonia Teatro moderno y contemporáneo				
			MEDIOS DE COMUNICACION Y OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS	La información multimedia Códigos no verbales El lenguaje de la información multimedia				
			ETICA DE LA COMUNICACION	La mesa redonda				
		PRUEBA SABER 4						

Anexo 2: Ej. diario de observación

Número de diario: 7 Fecha: 26 de septiembre de 2018 Localidad/Barrio: Rafael Uribe Uribe/San José Sur Contexto: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED) Jornada mañana Actores: Docente Yaneth Baquero y 39 alumnas del grado 806 de 40 Vestuario: Uniforme Falda Escenario: Aula de clases número 27		Observador: Karen Liliana Bravo Quintero Hora inicio: 7:35 Am Hora de finalización: 9:00 Am	Convenciones: ✓ Enseñanza ✓ Aprendizaje ✓ Didáctica ✓ Problemática ✓ Por profundizar
Hora	Descripción	Interpretación (inferencias, preguntas y conjeturas)	citas
7:35	<p>La docente saluda, pide silencio, llama la atención sobre la entrega de notas y aclara que en lo que llevan de este semestre no solo se sacaron notas del <i>espalibro</i>. Una vez aclarado este asunto, pregunta quien hizo la tarea.</p> <p>Las estudiantes han traído información y ejemplos de cada uno de las clases de textos mencionados en la clase pasada.</p>	Las estudiantes tienen voz cuando la profesora pide la tarea. Sin embargo, aunque algunas han intentado crear “textos dialogados” su propuesta no es tomada en cuenta en ningún momento de la clase.	N/A
8:02	<p>La profesora saca las copias de la última sesión observada. A su vez, les recuerda a las estudiantes que debían traer el <i>espalibro</i> y lo recoge, al igual que el cuaderno de español.</p> <p>A continuación, pide que saquen una hoja para hacer la actividad que ella va a copiar en el tablero.</p> <p>Todas las estudiantes deben crear una “clase de texto” según su fila. Enseguida la distribución de los mismo junto con las acotaciones (*) que realiza la docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera fila: Guía turística. *No hacer dibujos - Segunda fila: Obra de teatro *No se permiten temas como la amistad o el amor, sino cosas interesantes” / No monólogos / Ponerles nombre a los personajes - Tercera fila: Artículo de opinión del día de la familia liceísta - Cuarta fila: Artículo de crítica sobre la terminación del año escolar en el liceo *2018 - Quinta fila: Noticia del uso de transporte Transmilenio en Bogotá - Sexta fila: Entrevista a un escritor de una obra que Ud. haya leído - Séptima Fila: Comente de manera científica uno de los experimentos realizados en ciencias naturales 	<p>Las categorías para evaluar tanto el cuaderno de español como el espalibro son: Ortografía, orden y cantidad. Es importante aclarar que la docente no ha realizado un ejercicio en donde explique que son las clases de textos.</p> <p>No hay coherencia entre lo que las estudiantes saben y lo que la profesora pide.</p>	N/A
8:15	La docente deja trabajando a las estudiantes por su cuenta y ella empieza a calificar cuadernos.	Se percibe una falta de acompañamiento por parte de la docente a tal grado que varias de ellas me llaman para pedir explicación de “la clase de texto” que deben hacer.	
8:50	<p>La docente pide a las estudiantes que me entreguen los trabajos para que yo los califique.</p> <p>Las estudiantes salen de clase.</p> <p>Pregunto a la docente cuales son los criterios para evaluar los textos de las estudiantes. Su respuesta: Ortografía y orden, 3 es el puntaje más alto.</p>	Es necesario repensarse la forma de evaluar a las estudiantes del grado 806. La ortografía y el orden se encuentran en el nivel básico de la comprensión. Es evidente la necesidad de mejorar procesos de lectura, para que esto ayude a potenciar los niveles de comprensión y a su vez de redacción.	

Anexo 3: Encuesta aplicada a las estudiantes



<https://www.surveio.com/survey/q/L8N5E7V5Y2E6G3A40>

Escanee el código QR con la cámara de su celular o de clic al enlace y será redireccionado a la encuesta que fue aplicada a las estudiantes.

Anexo 4: Formato de seguimiento de sesiones en clase (fragmento)

Diario de campo 12: 20 de Mayo de 2019					
Se realiza la lectura de la imagen <i>Disonancias mentales</i> . Después, se lee el texto que la acompaña para Ejemplificar e introducir las reglas de análisis para las diferentes imágenes que se entregaran en clase.	Mt. inductiva. Se ejemplifica con el texto <i>Disonancias mentales</i> sobre lo que deben hacer en el escrito de análisis.	N/A	- <i>Disonancias mentales</i> - Juan Francisco Costa Martínez	Se realizan breves apreciaciones por partes de las estudiantes sobre el posible significado de la imagen. [es un músico que se metió a un instrumento. Es como una metáfora que dice que la música es muy exigente, es como decir que el chico está metido en la música. También por la partitura que tiene en las nalgas se puede decir que la música hace parte de él, es como un tatuaje]	<p>Karen Bravo Inferencia Retroactiva, Obligatoria, Elaborativa, Lógica, Pragmática, Coherencia local, Coherencia global, Estratagica</p> <p>La figura retórica ayuda a identificar lo oculto del mensaje.</p>
Se les pidió a las estudiantes que se hicieran en grupos según la categoría que habían escogido. Una vez organizados los grupos a cada uno se le entrega una imagen para que sea analizada desde las figuras retóricas. En este sentido, las estudiantes deberán argumentar sus respuestas y hallar el sentido y la intencionalidad de la imagen.	Mt. inductiva. Exposición a cuadros según su categoría.	Generar un espacio donde las estudiantes se cuestionen las representaciones que se tiene sobre amor, género, religión, representa	- <i>Autorretrato</i> Juan O'Gorman - <i>Matanza de San Bartolomé</i> - François Dubois - <i>Extracción de la piedra de la locura</i> - El Bosco	Lo que las estudiantes dicen según su la imagen y categoría: <i>Autorretrato, Juan O'Gorman - El otro/Venezuela</i> "Esta imagen nos muestra varias veces el mismo personaje (anáfora). Muestra el lado bueno y el lado malo del personaje (oximoron). Hay reflejos en los pájaros. El reflejo significa como se refleja la política en Venezuela.	<p>Karen Bravo Mt. Inductiva. Se conecta el trabajo autónomo de las estudiantes con otras realidades. Las estudiantes empiezan ligar las lecturas, con las categorías elegidas y las figuras retóricas.</p> <p>Empiezan a debatir en clase e intentar defender sus ideas en clase. Los argumentos se enriquecen gracias a lo visto en clase sobre las figuras retóricas, ya que las estudiantes se detienen más en el texto e intentan reconstruir un mensaje por medio de estas. Es necesario mencionar que con las lecturas que este avance en los argumentos también se debe a las lecturas que las estudiantes han llevado a cabo en su trabajo autónomo.</p>

Anexo 5: Diario de campo de práctica

Diario de campo #2 INSTITUCIÓN: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED) Jornada mañana GRADO:

906

NOMBRE: Karen Liliana Bravo Quintero

FECHA: 28 de febrero de 2019

Fase	TEMA Y subtemas	FACTORESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS/ MATERIALES
Aprender a leer para aprender	<p>Planos de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las líneas -Entre líneas <p>La imagen</p> <ul style="list-style-type: none"> -Colores -Forma -Textura 	<p>Comprensión e interpretación textual</p> <p>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</p>	<p>A partir de la lectura de las imágenes de 2 videos y 1 libro, se realiza una lectura general de la imagen. Esto se da por medio de las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Qué sucede? ¿Qué ocurrirá? ¿Dónde ocurre? ¿Qué características de la imagen se destacan? ¿Qué elementos de la imagen proporcionan la información?</p> <p>Las anteriores, evidenciaron experiencias personales y conocimientos científicos por parte de las estudiantes, que permitieron, por medio de la identificación de componentes “simples” en las imágenes como: el color, las formas, la posición y la textura; armar primeras hipótesis frente a la imagen.</p> <p>Sin embargo, cabe resaltar que a las estudiantes les cuesta iniciar el proceso de lectura de imagen.</p> <p>Lo anterior se evidencia cuando una de ellas menciona que el proceso de la lectura de la imagen se le dificulta porque nunca se había detenido a comprender una, a pesar, de que era “consciente” de que las imágenes se podían leer.</p> <p>Al cabo de un rato, las estudiantes empiezan a comprender la mecánica de la imagen, ya que empiezan a realizar lectura</p>	<p>Realizar lecturas en los planos Las líneas y Entre líneas, e identificar características que forman una imagen.</p>	<p>Video Beam</p> <p>Computador</p> <p>USB</p> <p>Video 1: Zoom by Istvan Banyai</p> <p>Video 2: videoplayback</p> <p>Libro: Al otro lado de Banyai, Istvan 1949</p>

Anexo 6: Entrevista semiestructurada

A. Formación profesional:

1. Nombre
2. ¿Qué estudios ha realizado? Nivel de escolaridad, cursos, trabajos de investigación, publicaciones

B. Experiencia académica

3. ¿Cuántos años lleva enseñando?
4. Grados en los que ha trabajado
5. ¿Podrías hablarme de tu experiencia profesional enseñando?

C. Actividades extracurriculares

6. ¿Qué importancias tiene para ti los libros, el teatro, el cine, la televisión y la música?
7. ¿Cómo relacionas tus gustos culturales a las clases?
8. ¿Cuál fue el último libro que leíste? ¿Hace cuánto?

D. Materia

- E. ¿Qué dificultades encuentra al enseñar?
- F. ¿Qué dificultades ha tenido en el proceso de aprendizaje de sus alumnos?
- G. Para ti ¿Existe alguna diferencia entre enseñar y aprender? Explica

H. Lo didáctico

9. ¿Qué estrategias utiliza para lograr un mejor aprendizaje en sus estudiantes?
10. ¿Cómo identificas cuando el alumno realmente adquiere un conocimiento?
11. ¿Cómo implementa las TICs en clase?
12. ¿Cómo se trabaja la lectura en el aula de clase?
13. ¿Cómo se trabaja la escritura en el aula de clase?
14. ¿Cómo se trabaja la literatura en el aula de clase?
15. ¿Qué elementos toma en cuenta al planear la clase?
16. ¿Al momento de dar tus clases que material utilizas?
17. ¿Evalúas o calificas a tus estudiantes? ¿Cómo y por qué?
18. ¿Cómo Caracterizas a 806?
19. ¿De qué manera apoyas a los alumnos para que construyan sus propios conocimientos?
20. ¿Qué papel le asignas al error en clase?

F. Lengua materna

21. ¿Qué importancia tiene el aprendizaje de la literatura?
 22. ¿Qué temas ha trabajado en el transcurso del año en la clase de español con 806?

Anexo 7: Matriz de secuencia didáctica *<https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/documentos-anexos-tesis>

Matriz Propuesta secuencia didáctica						
Fase I	Aprender a leer para aprender		Número de sesiones	6 sesiones: las tres primeras en imagen, la cuarta, la quinta y la sexta en poesía.		
Objetivo/s:						
<ul style="list-style-type: none"> Realizar lecturas en el plano de lectura las líneas y entre líneas. Comprender qué es y el proceso de producción de la figura retórica. Seleccionar uno de los conceptos amplios (amor, identidad o religión) que puede ser explorado en múltiples formas, sea atractivo, de importancia para en contexto en el que se encuentra las estudiantes. 						
	función	Actividades del estudiante (secuencia didáctica)	Situación didáctica Por medio de talleres	Recursos didácticos	Evaluación	
					Producto	Instrumento
Motiva	2. Se recogen los saberes previos.	lectura "las líneas". Descubrir algunas características que forman una imagen. 3. Primer acercamiento a el objeto de investigación. 4. Construyen primeras hipótesis frente a la/s imagen/es y poesía/s a las que son expuestos. 5. Realizar lecturas en los planos de lectura Las líneas y Entre líneas e identificar características que componen. 6. Aprender a manejar Edmodo. Acercamiento de medios virtuales académicos 7. Elección de algunas de las categorías: amor, religión, verdad/cosmos, verdad/misterio, música/arte, representación (Mujer/lo femenino, El loco/la locura, El otro/Venezuela) y elaboración de entrevistas a las personas de su contexto 8. Acercarse en un primer a los 3 Planos de lectura y a la figura retórica. Conocer que es aliteración y anáfora 9. Identificar la composición estructural de un poema.	en donde los grupos se exponen a textos visuales. (trabajo en grupo) 3. Aprendizaje por medio de la investigación autónoma semi-guiada. 4. elaboración de la definición de la palabra "imagen" inducida por medio de estímulos visuales (imagen y mapa mental) y preguntas problematizadoras de tipo exploratorias. 5. Se proponen imágenes para que practiquen lo aprendido para el análisis de la imagen en los planos de lectura Las líneas Y Entre líneas. 6. Exposición a otras plataformas virtuales de tipo académico 7. Primer acercamiento a la categoría de investigación por medio de su elección y elaboración de entrevistas a las personas de su contexto. 8. Por medio del análisis de las dos Fridas se introduce la forma de producción de la figura retórica. 9. Mapa mental en donde Se parte de una lluvia de ideas de los conocimientos previos de las estudiantes para armar una definición más concreta sobre la imagen y la poesía y Segunda lectura de los poemas para identificación de características de	1. Al otro lado de Carvajal, István 1949 Libros: 2.5. Banyai, István 1949-Re-zoom 2.5. Buitrago, Jairo 1970- Camino a casa 2.5. Moritz, Karl Philipp 1756-1793- El nuevo libro del abecedario 2.5. Andy Riley- El libro de los conejitos Suicidas 2.5. Moderna De Pueblo- Idiotizadas. Un Cuento de Empoderadas Imágenes: 4. Imagen 1 y 2 de re-Zoom 8. Las dos Fridas – Frida Kahlo 8. Pensando a Diego / Diego y yo – Frida Kahlo Poesía: 9. Lope de Vega -Un soneto me manda hacer Violante 9. Federico García Lorca - Llagas de amor Otros recursos: 6. Presentación PowerPoint	2. ¿Que opina la gente? Apuntes de las estudiantes taller Las dos Fridas Participación	participaciones grupales escritas (lista de cotejo)

Anexo 8: Lista de cotejo para evaluar

Lista de cotejo para evaluar mapas mentales

	Si	No	Observaciones
Contempla los aspectos principales del tema			
Se inicia desde el centro de la hoja colocando la idea central que está desarrollada hacia fuera de manera irradiante.			
La idea central está representada con una imagen clara, poderosa y sintetiza el tema general del Mapa Mental.			
Temas y subtemas están articulados y jerarquizados según el sentido de las manecillas del reloj.			
Utiliza el espaciamento para acomodar de manera equilibrada las ideas o subtemas.			
Subraya las palabras clave o encerrándolas en un círculo colorido para reforzar la estructura del Mapa.			
Utiliza el color para diferenciar los temas, sus asociaciones o para resaltar algún contenido.			
Utiliza flechas, iconos o cualquier elemento visual que permiten diferenciar y hacer más clara la relación entre ideas.			
El Mapa Mental es creativo.			
El mapa es claro y comprensible.			
Organiza y representa adecuadamente la información del texto.			

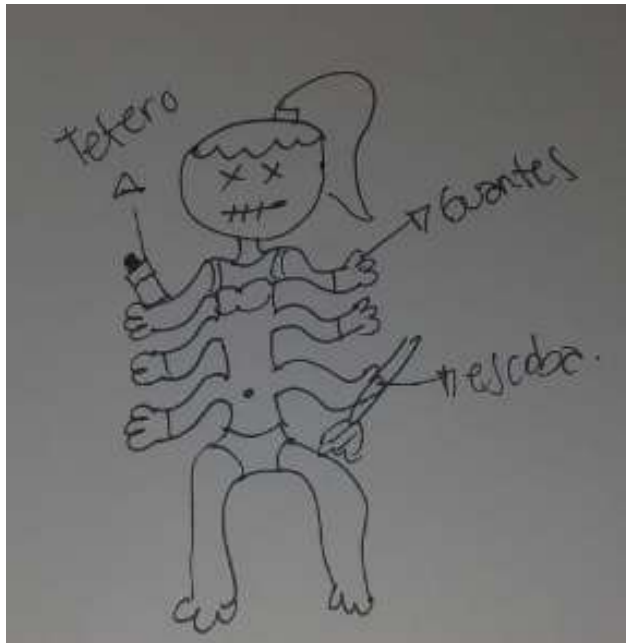
Anexo 9: Matriz texto-lector-estrategia (fragmento)

Plano de lectura crítico	El Texto /recurso					El lector		Situación didáctica			
	Imagen (I)	Poesía (P)	Otro recurso	Figuras Retóricas	Aspectos generales que proporcionan los textos	aspectos que proporciona el texto y que el lector identifica		Estrategia	Tipo de inferencia	Actividad realizada por figura	Actividad realizada/ Enseñanza-aprendizaje General
						Imagen (I)	Poesía (P)				
Recursos del código	<i>Las dos Fridas – Frida Kahlo</i> <i>Pensando a Diego /</i> <i>Diego y yo – Frida Kahlo</i> <i>La noche estrellada, Obra de Vincent van Gogh</i> <i>Composición con rojo, amarillo, azul y negro- Piet Mondrian</i> <i>Matanza de San Bartolomé - François Dubois</i>	<i>Un soneto me manda hacer Violante- Lope de Vega</i> <i>Llagas de amor- Federico García Lorca</i> <i>Intimo- Andrés Caicedo</i>	El Aguante - Calle 13	Figuras Retóricas	Información específica o datos destacados. Información explícita Características pertenecientes al código imagen (forma, color, composición) o al código poesía (verso, estrofa, rima, palabras disfrazadas signos de puntuación). Estímulo: Es el canal por el cual el lector entra en comunicación con el texto. En el caso de la poesía este puede ser una palabra o un sonido dentro de lo que se dice (oración). Para el caso de la imagen puede ser cualquier punto focal.	Forma, tamaño, saturación, líneas, curvas	Sonidos repetidos /s/ /r/ /p/	Reconocer y evocar sonidos pertenecientes a objetos (P) y formas, tamaños, saturación, líneas y curvas (I)	Retroactiva, Automática, Obligatoria	Recitación de Trabajalenguas e Identificación (por medio del subrayado) de elementos propios de la relación Figura retórica-Texto	Identificación de unidades, estructura y proceso de producción de la figura retórica: Isotopías, y alotopías Algunas preguntas que guiarán la clase. Videos y lecturas colgados en la página web según la categoría seleccionada *Creación de la página web: https://krakembayo.vivaits.com/encuestas/mag
	<i>Las dos Fridas – Frida Kahlo</i> <i>Pensando a Diego /</i> <i>Diego y yo – Frida Kahlo</i> <i>La noche estrellada, Obra de Vincent van Gogh</i> <i>Composición con rojo, amarillo, azul y negro- Piet Mondrian</i> <i>Heineken Be fresh, Publicidad Heineken</i>	<i>Un soneto me manda hacer Violante- Lope de Vega</i> <i>Llagas de amor- Federico García Lorca</i> <i>Enema máxima (fragmento) - Jaime Siles</i> <i>Intimo- Andrés Caicedo</i> <i>Los Ladillos- Eduardo</i>	El Aguante - Calle 13	Figuras Retóricas	Identificación de unidades: -simples: en la imagen, la forma el color o el color, en la poesía, la palabra o la letra - superiores: en la imagen, la composición; en la poesía unidades lingüísticas superiores (oración) informaciones de tipo lingüístico (gramática)	Forma, tamaño y ritmo	Palabras u oraciones repetidas al comienzo de un verso al construir una estrofa	Reconocer palabras u oraciones repetidas al comienzo de un verso dentro de una estrofa (P) y forma, tamaño y ritmo (I)	Retroactiva, Automática, Obligatoria	Identificación (por medio del subrayado) de elementos propios de la relación Figura retórica-Texto	

[*https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaimagen/documentos-anexos-tesis](https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaimagen/documentos-anexos-tesis) para ver matriz completa

Anexo 10: Link Página web <https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaimagen>

Anexo 11: Comparación entre primeros avances y trabajo final de una de las estudiantes



mi imagen! ¿que es? bueno, es una mujer, con ropa interior, medias de prostituta, tratando de callar su dolor. es madre, esposa, ama de casa. tiene los estereotipos de una mujer. es delgada con curvas, senos grandes, pompis grandes, piernas gruesas.

El imagen dice que los hombres (no todos) ven así a las mujeres. como un objeto sexual, que tiene que cuidar a los hijos, y limpiar la casa y cocinar, le pagan por tener sexo y les piden perdón con flores, por agredirlas. eso es lo que pienso y es lo que dice.

La relación con la categoría es como el machismo se apodera de todo. la mujer es más que eso, más que una prostituta, es más que una ama de casa. ella es fuerte, inteligente, empoderada, es arte. ARTE

Nota. En esta fase el escrito está completo.

FIGURA 58 E 38. FASE II. #4 FIGURA RETÓRICA AVANCES PARTE I



FIGURA 59 E 39. FASE III. #9. FIGURA RETÓRICA- TRABAJOS FINALES- GALERÍA

* Para ver y leer el documento completo consulte el siguiente link: <https://krakenbravo.wixsite.com/poesiaeimagen/galeria-tras-lineas>

¿Por qué es importante pensar en la mujer? ¿Qué estereotipos se ocultan tras esta categoría? ¿Qué tiene que ver la televisión y los otros medios de comunicación con el rol que se le asigna? ¿Qué tienen que ver los juguetes que utilizamos en nuestra infancia con esta categoría? La mujer es algo que la sociedad parece que ya tiene definido muy bien, sin embargo, es importante pensar sobre este tema para poder desarmar el estereotipo que se tiene sobre ella y empezar a reconocerla como algo importante.

En esta imagen retórica se encuentra una mujer en todo el centro de la hoja. Ella tiene seis brazos cada uno tiene un guante de limpieza y un anillo en cada dedo anular. Cuatro de los brazos contienen varios objetos. En el lado izquierdo, de arriba para abajo, encontramos que sostiene un tetero y un maletín de maquillaje. En el lado derecho, de arriba para abajo, observamos que en el primero sostiene un cuchillo, un tetero y una sartén, en el segundo una escoba.

En cuanto a la vestimenta de la mujer, lleva ropa interior con unas medias que sobrepasan las rodillas y unos tacones. En cuanto a los accesorios, lleva un collar de perlas con una cruz colgando de este y unos aretes de diamante.

En esta dirección, cabe resaltar que la mujer tiene los ojos y la boca cocidos, unas lágrimas tachadas y unas ojeras bastante resaltadas. A los pies de la mujer, hay dinero y flores. A los laterales de la imagen se encuentran unos insultos censurados. Finalmente, en la parte de arriba hay una nube de pensamiento que contiene un "shhhh".

Esta imagen representa un tipo de mujer que vende la sociedad al mundo desde las unidades que la componen. Así, los brazos significan, que la mujer tiene mucho que