

LA HUERTA ESCOLAR: ESCENARIO PEDAGÓGICO DEL HACER RURAL Y LA  
COSECHA DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO  
GRADO, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOROCCIDENTE POPAYÁN.



MABEL BENITEZ DURAN  
DIXA MAGALY MENESES ZUÑIGA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
LINEA PROFUNDIZACIÓN PEDAGOGIA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
POPAYÁN, ABRIL 23 DE 2018

LA HUERTA ESCOLAR: ESCENARIO PEDAGÓGICO DEL HACER RURAL Y LA  
COSECHA DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO GRADO  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOROCCIDENTE POPAYÁN.

Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD  
PROFUNDIZACIÓN

MABEL BENITEZ DURAN  
DIXA MAGALY MENESES ZUÑIGA

Directora

Dra. LORENA OBANDO VILLOTA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
LINEA DE PROFUNDIZACIÓN PEDAGOGIA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
POPAYÁN, ABRIL 23 DE 2018

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Directora \_\_\_\_\_

**Dra LORENA OBANDO VILLOTA**

Jurado \_\_\_\_\_

**Mg. CÉSAR EDUARDO SAMBONÍ**

Jurado \_\_\_\_\_

**Mg. MARÍA ALEJANDRA PINO**

Fecha y Lugar de sustentación: Popayán, Abril 23 de 2.018

## ***Dedicatoria***

*A Dios, por llevarnos de su mano en la elaboración y ejecución de este proyecto. A nuestros hijos, por la espera de tiempo, dedicación, y en especial a nuestros esposos por su apoyo y ser cómplices incondicionales de sueños.*

## *Agradecimientos*

*Agradecidas con todas las personas que Dios puso en nuestro camino, para que este ejercicio pedagógico se hiciera realidad.*

*Agradecimientos a nuestra asesora, Doctora Nancy Lorena Villota por su acompañamiento, orientaciones, sugerencias y perseverancia en la obtención de esta meta; a la coordinadora, Magister Yoli Marcela Hernández Pino, por contribuir con nuestros sueños de superación y progreso.*

*A los compañeros de grupo por sus orientaciones, paciencia y apoyo.*

*Asimismo, brindamos agradecimientos al Ministerio de Educación Nacional (MEN), por darnos la oportunidad de ser partícipes del programa Becas para la Excelencia Docente; a la universidad del Cauca por su aporte formativo durante toda la dinámica de aprendizaje; a los docentes orientadores, facilitadores de conocimientos, a los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa Noroccidente Popayán, quienes nos brindaron los espacios y la vivencias particulares que fueron base fundamental de esta intervención pedagógica.*

## Resumen

Este proyecto de intervención buscó desarrollar y motivar la producción de textos escritos, desde un escenario de aprendizaje propio (huerta escolar), en estudiantes de la Institución Educativa Noroccidente Popayán. En este contexto, se reconocen las características en la producción escrita mediante la exploración de la práctica escolar, lo que posibilitó el diseño e implementación de secuencias didácticas que articularon las áreas básicas del conocimiento, dando lugar al análisis de los escritos elaborados por parte de los estudiantes.

En el campo teórico se retomaron los aportes conceptuales de diferentes autores como Vigotsky, Lerner, Ana Camps, Cassany, Fons, Jolibert, Pérez Abril, entre otros, los cuales aportaron a la discusión acerca del tema analizado. El trabajo se desarrolló bajo los parámetros del enfoque cualitativo, haciendo énfasis en la perspectiva crítico social y la investigación acción, dinámica metodológica que se llevó a cabo considerando la inclusión del hacer y rehacer pedagógico, lo cual permitió aproximarse a los estudiantes y aportar a su progreso cognitivo y formación integral.

En este sentido, se generaron tres fases de trabajo, la primera se centró en el desarrollo de un diagnóstico donde se identificaron las falencias escriturales presentadas por los estudiantes. La segunda fase se centró en el diseño e implementación de las secuencias didácticas, desde donde se proyectaron y llevaron a cabo actividades que fortalecieron las habilidades de los estudiantes frente a la escritura. Finalmente, se ejecutó la fase de análisis donde se discutió el impacto de las secuencias didácticas basadas en un nuevo escenario de trabajo y las posibilidades que brindan frente al fortalecimiento de la producción textual.

**Palabras claves:** Cualitativo, Crítico social, Vigotsky, Herramienta pedagógica.

## **Abstract**

The research sought to develop and motivate the production of written texts from their own learning scenarios (school garden) in students of the Popayán Noroccidente Educational Institution. In this context, the characteristics of textual production are recognized through the exploration of school practice, which made possible the design and implementation of didactic sequences that articulated the basic areas of knowledge, giving rise to the analysis of the production of texts written by part of the students.

In the theoretical field, the conceptual contributions of different authors such as Vigosky, Lerner, Ana Camps, Cassany, Fons, Jolibert, Pérez Abril, among others, were taken up, which contributed to the discussion about the analyzed topic. The work was developed under the parameters of the qualitative approach, emphasizing the critical social perspective and action research, methodological dynamics carried out considering the inclusion of pedagogical doing and remaking, which allowed to approach students and contribute to their cognitive progress and comprehensive training.

In this sense, three work phases were generated, the first focused on the development of a diagnosis where the flaws written by the students were identified. The second phase focused on the design and implementation of the didactic sequences, from where projects were planned and carried out that strengthened students' skills in the production of written texts. Finally, the analysis phase was carried out where the impact of the didactic

sequences in a work scenario and the possibilities that they offer against the strengthening of textual production were discussed.

**Keywords:** Qualitative, Social Critic, Vygotsky, Pedagogical tool.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	12
<b>2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	14
2.1 Planteamiento del problema .....	14
2.2 Contexto .....	16
2.3 Actores que hicieron parte de la investigación .....	18
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b> .....	19
<b>4. OBJETIVOS</b> .....	21
4.1 Objetivo General .....	21
4.2 Objetivos Específicos .....	21
<b>5. REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	<b>22</b>
5.1 Antecedentes de la investigación .....	22
5.2 Referente Conceptual .....	24
5.2.1 Referente Pedagógico .....	24
5.2.1.1 La huerta escolar Escenario pedagógico y motivador .....	29
5.2.2 Referente de Área .....	30
5.2.3 Referente Legal .....	32
<b>6. REFERENTE METODOLÓGICO</b> .....	<b>34</b>
6.1 Enfoque .....	34
6.2 Método .....	35
6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	37
6.4 Diseño Metodológico .....	38
6.4.1 Fases para el desarrollo de las secuencias didácticas .....	38
6.4.2 Primera fase: Diagnóstico inicial .....	39

6.4.3	Segunda fase: Diseño e implementación de las secuencias didácticas.....	41
6.4.4	Terera fase: Análisis de los avances de la producción de textos escritos.....	44
<b>7.</b>	<b>SISTEMATIZACIÓN.....</b>	<b>45</b>
7.1	Diagnóstico Inicial .....	45
7.2	Diseño e Implementación de Secuencias Didácticas .....	49
7.2.1	La huerta escolar como escenario de aprendizaje.....	49
7.2.2	La huerta la producción y el conocimiento.....	57
7.3	Análisis de las secuencias didácticas .....	58
7.3.1	La producción textual como base de procesos de aprendizaje.....	58
7.4	Tercera fase: Análisis de los avances en la producción de textos escritos.....	62
7.4.1	Etapla I: Sembrando y vivenciando experiencias .....	62
7.4.2	Etapla II. Cultivando saberes .....	63
7.4.3	Etapla III. Cosechando experiencias .....	64
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>76</b>
<b>9.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>80</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

**Pág.**

Tabla 1 Distribución de estudiantes por género y grado.....	18
Tabla 2. Categorías para el análisis de la producción escrita.....	31
Tabla 3. Esquema para la planeación, revisión y escritura de textos.....	40

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1. Procedimiento del trabajo investigativo.....	37
Gráfico 2. Secuencia didáctica.....	42
Gráfico 3. ¿En qué sitios disfrutas más tus clases?.....	45
Gráfico 4. ¿Cuáles son tus textos favoritos?.....	46
Gráfico 5. ¿Qué clase de historias has leído?.....	46
Gráfico 6. ¿Qué sabes de la huerta escolar?.....	46
Gráfico 7. ¿Qué sabes de las plantas medicinales?.....	47
Gráfico 8. ¿Qué cultivas en tu huerta casera?.....	47
Gráfico 9. ¿Te gustaría que se hiciera una huerta en tu escuela?.....	47
Gráfico 10. Adecuación del terreno para la huerta escolar con ayuda de los padres.....	52
Gráfico 11. Etiquetado de las plantas medicinales.....	53
Gráfico 12. Niveles de competencia textual en los estudiantes.....	61
Gráfico 13. Niños describiendo lo visto durante su estancia en la huerta.....	64
Gráfico 14. Texto construido por estudiante Yeison Gutiérrez.....	65
Gráfico 15. Texto construido por estudiante James Mosquera.....	66
Gráfico 16. Representación gráfica de la visita a la huerta de un compañero.....	67
Gráfico 17. Texto realizado por el estudiante Miguel Ángel Díaz.....	68
Gráfico 18. Texto realizado por la estudiante Zury Saday.....	68
Gráfico 19. Cuento escrito por el estudiante Alejandro Velasco Rivera.....	70
Gráfico 20. Cuento escrito por el estudiante Yon Hamilton Capote.....	71
Gráfico 21. Cuento escrito por la estudiante María José Junca en el formato de trabajo estructurado de acuerdo con los lineamientos de Daniel Cassany.....	72
Gráfico 22. Comparación de niveles de producción textual al inicio y final del proceso investigativo.....	74

## 1. INTRODUCCIÓN

*“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”*

Paulo Freire

El lenguaje escrito se constituye como un elemento fundamental que posee el ser humano para comunicarse con sus semejantes. Con él puede intercambiar información acerca de lo que piensa y siente sobre diferentes temas, convirtiéndose en la base fundamental frente a la construcción de significados. En este sentido, su aprendizaje en los primeros años de educación básica implica diversos procesos (dibujo, garabateo, representación, y demás), llevando a cabo actividades, etapa por etapa, que permiten al estudiante avanzar en su desarrollo escritural, y desde las cuales los docentes fomentan nuevos procedimientos que centran la práctica en otros escenarios, en los que el estudiante logra interactuar con el entorno y sus pares, aprovechando espacios para motivar la construcción de significados y la producción de textos.

En este contexto, es relevante mencionar que como parte de esta intervención pedagógica este trabajo permitió visualizar un nuevo lugar de aprendizaje, el cual aportó al fortalecimiento de la escritura, motivada desde el trabajo en un entorno diferente al aula de clase, un escenario pedagógico transformador e integrado a la planificación y desarrollo de diferentes actividades. De este modo, se logró que los educandos trabajaran la escritura teniendo como base experiencias de su cotidianidad que no habían sido visualizadas como relevantes en los procesos de formación. Se resalta así que el estudio contribuyó al papel del educador en el proceso de renovación de sus prácticas de enseñanza, revaluando la dinámica tradicional y permitiendo que el estudiante también fuera protagonista de la construcción del conocimiento.

Así, el objetivo de la investigación se centró en motivar la producción de textos escritos, desde un escenario de aprendizaje propio (huerta escolar), en estudiantes de la Institución, para lo cual en un primer momento se reconocieron las características de este proceso mediante la exploración de la práctica escolar, lo que permitió el diseño e implementación de secuencias didácticas que articularon las áreas básicas del conocimiento, dando lugar al análisis de los avances hechos por los estudiantes en este campo, después de realizar las diferentes acciones pedagógicas propuestas.

Así mismo, la interrelación académica (escuela) y productiva (huerta escolar), desde la que se construyeron los textos por parte de los educandos, estuvo soportada en el Plan Educativo Institucional PEI del establecimiento, resultado de una serie de experiencias de participación comunitaria y cuyos fines se centraron en fijar los principios del quehacer educativo de acuerdo con el contexto, trazar las estrategias pedagógicas para la construcción de conocimientos pertinentes y establecer los reglamentos y planes de participación y convivencia para todos los miembros de la comunidad educativa. Esto despertó el interés por la producción de textos a partir de situaciones habituales, donde intervinieron diferentes actores del proceso educativo, gracias al continuo diálogo e intercambio de saberes registrados en el papel por los niños y niñas.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

### 2.1 Planteamiento del problema

La educación atraviesa por cambios relacionados con el quehacer docente y el desempeño del estudiante, lo que implica que cada día se va transformando según las necesidades y demandas sociales. Al respecto Bauman (1999) afirma que:

La cotidianidad es cada vez más inestable sin rutina, lo que hace que docentes y estudiantes deban adaptarse a nuevas dinámicas, lo que el autor denomina “cultura líquida” en donde las transformaciones son constantes y en cierto grado se pierde el control sobre las mismas, lo cual obliga a los individuos a transformar proceso y transformarse a sí mismos.

En este sentido, fue necesario hacer un recuento de lo que ha sido el mundo de la escritura en la vida de los estudiantes; la cual se introduce, desde sus primeros años de educación primaria, a partir de métodos “copistas” sin novedad alguna, llevando la formación hacia una acción mecánica y memorística. De esta manera, una vez aprendieron a escribir, los educandos continuaron con el desarrollo de ejercicios relacionados con la transcripción de textos, limitando su producción a la repetición de contenidos, sin propiciar espacios dinámicos de pensamiento o fuentes de inspiración escriturales.

Así, visualizado el interés de los educandos por hacer parte de prácticas educativas en entornos académicos diferentes al aula de clase y los demás espacios académicos tradicionales, la huerta escolar se presentó como una oportunidad de fomentar y motivar la producción textual de los estudiantes, logrando que las nuevas acciones se adaptarán a sus necesidades, como base sus experiencias y conocimientos acerca de este nuevo lugar de aprendizaje, fortaleciendo su capacidad de ser propositivos y no solo actores pasivos del proceso.

Esa falta de autonomía hacia lo escritural, planteó diversas dificultades, las cuales se constataron al encontrar que la mayor parte de la población estudiantil, de los grados tercero y cuarto de primaria, presentaban un dominio mínimo frente a la estructuración de elementos textuales, lo cual implicó optimizar dichas destrezas con el fin de mejorar la producción de textos y la concepción de ideas orientadoras para los mismos. Mientras que aquellos con un mayor dominio de la dinámica escritural debieron fortalecer algunos aspectos relacionados con el uso de las palabras y su organización, con el fin de llegar hasta un nivel superior.

En la mayor parte de los casos los estudiantes presentaron dificultades escriturales relacionadas con la comprensión de los textos que ellos mismos escribían. Situación que se veía complejizada debido a la metodología tradicional implementada, la cual fomentó un proceso copista, simplista y superficial frente a la dinámica escritural, llevando a la creación de textos con poco sentido e intención comunicativa, bajo nivel de interpretación y análisis, dando lugar al incumplimiento de tareas y aportando poco al fortalecimiento de las habilidades y competencias en escritura.

De esta manera, la Institución Educativa Noroccidente Popayán afrontó un importante reto frente a la situación antes descrita, lo que implicó motivar nuevas acciones de aprendizaje en cuanto a la cultura de lo escrito, ajustando y mejorando las prácticas pedagógicas que hasta el momento habían dado paso a un proceso de aprendizaje estático, el cual no fomentaba adecuadamente la escritura. Así, se precisó la generación de nuevos aprendizajes para que el estudiante fuera un actor dinámico en el proceso escritor. De este modo, se posibilitaron nuevas formas de analizar, interpretar y producir textos, dando al proceso educativo un enfoque dinámico, didáctico y diferente.

Así, el proceso estableció relación entre el proceso de escritura con el proyecto institucional rural denominado Unidades Productivas Campesinas UPC, que tiene como objetivo fortalecer los procesos de construcción de conocimiento a través de la transversalización de las áreas del saber, lo que se constituyó en una herramienta pedagógica con enfoque productivo, que no solo aportó al desarrollo de habilidades de escritura sino además al fortalecimiento de competencias básicas y ciudadanas, así como al fomento de la cultura del emprendimiento para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus familias. En este sentido, el proyecto de intervención pedagógico se articuló desde el eje agrícola (Huerta escolar).

Teniendo como base lo antes mencionado se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo motivar la producción de textos escritos, desde un escenario de aprendizaje propio como la huerta escolar, en estudiantes de tercer y cuarto grado de la Institución Educativa Noroccidente Popayán?

## **2.2 Contexto**

El Cauca se encuentra al sur occidente del país, siendo una de las regiones más diversas en cuanto a aspectos sociales, culturales y naturales. Por su parte, el municipio de Popayán está en la zona centro del departamento y es su capital. La vereda La Tetilla, en donde se encuentra la I.E, está ubicada al noroccidente de la misma ciudad. Contiene lugares representativos como el cerro La Tetilla, por su interesante formación de roca basáltica, un mirador con bella escenografía sobre el valle de Pubenza y las cordilleras.

Por otra parte, la Institución tiene oficialmente los siguientes ciclos académicos: pre-escolar, básica primaria - secundaria y media técnica (especialidad agropecuaria). Atiende estudiantes de las siguientes veredas: La Tetilla, San Antonio, San Rafael, La Calera, La Florida (Cajibío),

Santa Rosa y Gualimbio. Es de carácter público y atiende a 370 estudiantes, cuenta con un equipo de trabajo integrado por 20 docentes. Tiene aulas de clase con capacidad individual de 30 alumnos, un salón de actos y usos múltiples y una sala de informática. Además, cuenta con una tutora del programa Todos a Aprender, su respectivo rector y una coordinadora académica.

Cabe agregar que la acción educativa en la Institución está guiada por el interés de formación permanente de los individuos en lo cultural, social, técnico y científico. De igual modo, la formación está orientada a la consolidación de valores individuales y colectivos en un contexto de libertad y democracia, sin abandonar el compromiso de proporcionar al educando las herramientas técnico-académicas para enfrentar los retos de un mundo actual dinamizado por la globalización, los crecientes avances tecnológicos, las diferencias sociales, la carencia de oportunidades, el deterioro ambiental y las dificultades de convivencia.

Es relevante plantear que algunas de las dificultades expuestas en los resultados académicos de los niños dependen del contexto y los núcleos familiares a los que pertenecen, donde ciertos integrantes no asistieron a un colegio, lo cual apela la parte cognitivo. Cabe mencionar que para la mayor parte de estos niños la situación real conforme a lo social, político y económico de sus padres está incluido en los problemas asociados en el colegio, que de forma directa o indirecta afectan en su rendimiento, como es: la falta de compromiso, el desinterés por las clases, no hacen tareas, deserción escolar, mala disciplina, entre otras.

La situación real de cada uno de estos niños, y en general del contexto colombiano, siempre ha estado marcada por la violencia, el narcotráfico, la corrupción, situaciones que han dejado una huella imborrable en su conciencia, la cual no tiene distinción de grandes ciudades a pequeños campos, o condiciones sociales o raciales. En lo particular, en la vereda La Tetilla es muy común

observar factores cómo: familias disfuncionales, falta de estudios en sus hogares, deserción escolar, violencia intrafamiliar, entre otras, lo que impacta directamente en el desarrollo y bienestar de los niños. Es ahí donde el quehacer docente conlleva una gran responsabilidad, porque tiene como responsabilidad el formar a generaciones que van a marcar toda una sociedad, ante lo cual es necesario innovar y crear nuevas estrategias para enfrentar las diversas problemáticas antes expuestas.

### 2.3 Actores que hicieron parte de la investigación

Durante el proceso de intervención pedagógica al interior de la Institución Educativa Noroccidente Popayán se contó con la participación de 28 estudiantes de los grados 3° y 4° de básica primaria, cuyas edades se encontraban entre los 8 y 9 años. Su distribución por género y grado se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución de estudiantes por género y grado.

Grado	Niños	Niñas	Total
Tercero	2	2	4
Cuarto	12	12	24
Total	14	14	28

Fuente: Elaboración propia

### 3. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de intervención pedagógica permitió visualizar un nuevo escenario de aprendizaje que contribuyó al fortalecimiento de la escritura, motivado desde el trabajo en la huerta escolar como escenario pedagógico integrado a la planificación y desarrollo de diferentes actividades pedagógicas de la institución. En este sentido, se logra que los educandos trabajen en nuevos espacios que hacen parte de su cotidianidad pero que no habían sido visualizados.

De esta manera, a partir del desarrollo de actividades cotidianas se establecieron nuevas formas de aprendizaje, en donde el estudiante pudo analizar, interpretar y producir diferentes textos relacionados con su entorno y quehacer diario, teniendo como apoyo la guía del docente, el cual también vio fortalecida su práctica gracias a la generación de nuevas dinámicas y procesos de enseñanza-aprendizaje, centradas en el aprovechamiento de los espacios escolares naturales que permitieron dar al proceso educativo un enfoque dinámico, didáctico y diferente.

Así, se fomentó un ejercicio pedagógico de intervención estrechamente ligado a las unidades productivas campesinas UPC, mediante la estructuración de un macroproyecto soportado en el Proyecto Educativo Institucional PEI. Se logró así despertar el interés por producir textos a partir de situaciones habituales donde intervinieron estudiantes, maestros, padres de familia y demás actores, gracias al continuo diálogo e intercambio de saberes. De este modo, se generó una práctica en donde los niños plasmaron toda clase de relatos relacionados con su labor en la huerta escolar.

Finalmente, el estudio propuesto contribuyó al docente frente a la renovación de sus prácticas de enseñanza, dejando de lado la dinámica tradicionalista y permitiendo que el estudiante

también sea protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo nuevos escenarios donde la enseñanza y aprendizaje se fortalecieron e impactaron positivamente todo el proceso educativo.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 Objetivo General**

Motivar la producción de textos escritos, desde un escenario de aprendizaje propio (huerta escolar), en estudiantes de tercer y cuarto grado de la Institución Educativa Noroccidente Popayán.

### **4.2 Objetivos Específicos**

- Reconocer las características en la producción de textos escritos de los estudiantes de tercero y cuarto de la Institución mediante la exploración de la práctica escolar.
- Diseñar secuencias didácticas que articulen las áreas básicas del conocimiento, teniendo en cuenta la huerta escolar como escenario pedagógico.
- Implementar las secuencias didácticas para la motivación de textos escritos.
- Analizar los avances de la producción de textos escritos de los estudiantes con la huerta escolar como escenario pedagógico.

## 5. REFERENTES TEÓRICOS

### 5.1 Antecedentes de la investigación

Buscando contextualizar la dinámica investigativa frente al fortalecimiento de las prácticas escriturales, se visualizó un panorama general de los estudios relacionados con el proyecto de intervención aquí propuesto, los cuales sirven de base teórica y conceptual para la misma.

Torres, León y Perdomo (2010) desarrollaron el estudio denominado “*Los proyectos escolares participativos como estrategia para motivar la lectura y escritura en los niños y niñas*”, realizado con estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Compartir Las Brisas de Pereira, durante la cual se analizó la desmotivación que sienten los educandos hacia la escritura, afirmando que las dificultades no solo se deben a problemas con los niños, sino también a las estrategias pedagógicas que comúnmente utilizan los docentes. En este sentido, los educadores deben proporcionar oportunidades o escenarios de participación social, donde los niños adquieran herramientas fundamentales para el fortalecimiento de la escritura. Este trabajo ofreció pautas para reconocer la importancia de brindar a los estudiantes otros espacios pedagógicos, diferentes al aula de clase, donde se integren saberes previos, necesidades e intereses socio culturales según exigencias y niveles del grado frente a la competencia comunicativa escritural.

De otro lado, Montes (2004) en su investigación “*Desarrollo de competencias comunicativas en un proyecto de integración curricular: la huerta escolar*”, estudió acerca del mejoramiento de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el grado tercero de la Fundación Colegio UIS, colectivo donde los estudiantes presentaban dificultades en matemáticas y lenguaje debido a falencias en sus procesos de escritura y lectura. Como estrategia pedagógica,

la investigadora escogió la huerta escolar como escenario para la integración de saberes, donde se involucra al cuerpo, la mente y los conocimientos previos, considerando además como bases teóricas las reflexiones de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Bruner. Dicha investigación permitió reafirmar la propuesta a espacios propios rurales, la huerta escolar como escenario motivante para el aprendizaje.

Frente al desarrollo del Plan Nacional de Lectura, promovido por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, Lerner (2010) escribió el artículo *“Las realidades, posibilidades y necesidades de la cultura escrita en la escuela”*, desde el cual invita a resignificar estos verbos, los cuales parecen despojarse de su carácter social y cultural para convertirse en simples actividades relacionadas con la tarea escolar, dejando atrás las posibilidades de construcción, creación y comunicación que ofrece la cultura escrita, posibilidades que permiten habitar en este mundo. Teniendo en cuenta esa invitación, se toma como antecedente nacional el programa Plan Nacional de Lectura y Escritura *“Leer es mi cuento”*, del Ministerio de Educación Nacional, el cual presenta a través de la colección *Manuales y Cartillas*, de su serie *Rio de Letras*, prácticas de escritura en el aula y orientaciones didácticas para docentes, cuyo objetivo es brindar herramientas que permitan a formadores y maestros volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, develar qué hay detrás de ellas, qué intenciones las configuran, cuál es su rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micro mundo que es la escuela. Dicha investigación permitió reflexionar y reconocer sobre la importancia del papel como docente orientador en la competencia escritural dándole a esta, un enfoque social y cultural, desligándose del papel como evaluador de la tarea.

Finalmente, Campos (2011) desarrolló el trabajo de investigación denominado “Producir textos para escribir todo lo que quieras en México”. El objetivo de dicho estudio fue lograr que niños y las niñas de segundo grado de básica primaria logaran escribir textos largos y bien redactados. La propuesta inició con la lectura de leyendas propias de la comunidad, involucró a los padres y personas mayores de la comunidad. Así, cada niño escribía su propia leyenda, la cuales podía ser una transcripción de las escuchadas o nuevas basadas en éstas. Al terminar la actividad los estudiantes se mostraron menos reacios a escribir y con un mayor nivel de coherencia escritural. Dicha investigación posibilitó el reconocer e involucrar los saberes ancestrales del contexto socio cultural como referente para fortalecer nuestra propuesta.

## **5.2 Referente Conceptual**

### **5.2.1 Referente Pedagógico**

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la escritura y la lectura son elementos relevantes al momento de adquirir conocimientos, debido a que permiten a los estudiantes obtener nueva información y complementar aquella que ya poseían sobre determinados temas, logrando fortalecer sus habilidades y competencias de manera constructiva. Así, la interacción con los textos y la producción de los mismos otorga a los estudiantes un acercamiento a la cultura y contexto en el cual se desarrollan, develando una mixtura de saberes propios y diversos que permiten ver a la escritura y lectura más allá de simples acciones de identificación y registro de signos, para convertirse en procesos de gestión del conocimiento.

No obstante, la enseñanza de dichos procesos en las primeras etapas de formación requiere de gran atención, ya que se establecen las bases para su adecuado desarrollo y evolución, lo que en ocasiones no es una tarea fácil, generando acciones lectoras y escriturales mecánicas, carentes de

sentido y significado para los estudiantes, lo que complejiza aún más el aprendizaje, especialmente en aquellas etapas que los individuos empiezan a ser parte de estos procesos, cada uno de ellos transversal frente a cualquier área del saber. En estas condiciones, la escritura y la lectura se tornan poco atractivas y generan mayores barreras para su adecuado desarrollo.

En este contexto, cabe resaltar que la enseñanza-aprendizaje de la escritura y la lectura no solo debe observarse desde la aplicación de estrategias, prácticas o actividades relacionadas con ambos procesos, su desarrollo requiere de la comprensión inicial de ambos conceptos y lo que éstos implican en la apropiación y divulgación de conocimientos. De este modo, antes de enseñar a escribir y leer es preciso saber con claridad que abarca cada uno de estos términos. En este sentido, Fons (2004) afirma que:

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. Aunque actualmente nos parece obvio que leer quiere decir comprender, no siempre ha sido así, y todavía hoy mucha gente alfabetizada relaciona el leer con la habilidad de descodificar más que con la de comprender. Es más, está tan rotundamente arraigado el concepto de leer como habilidad de descodificar que, aunque aceptando que leer quiere decir comprender, se siguen haciendo actividades en el aula que responden aún a un concepto de lectura relacionado únicamente con la descodificación. Para nosotros, cualquier actividad de lectura debe implicar comprensión, sin concesiones (p.20).

De esta manera, se entiende que la lectura se presenta como un proceso activo, donde el lector interactúa con el autor, logrando intercambiar saberes que aportan al desarrollo comunicativo, personal, cultural y cognitivo, donde la decodificación es un primer paso pero no la esencia del proceso lector, lo cual implica tener un objetivo al leer, una finalidad de acuerdo con los intereses de cada individuo. Para el caso de la escritura, la misma no puede ser concebida como un proceso aislado de la lectura, pues ambos se complementan y crean una importante amalgama

cognitiva, permitiendo a los estudiantes no simplemente obtener conocimientos sino además plasmarlos y compartirlos con sus pares.

Por su parte, la escritura es un mecanismo a través del cual moldear aquello que se ha leído, es decir, una manera en la cual los estudiantes son capaces de materializar su sentir y pensar acerca de diferentes temas, dinámicas y situaciones. Al respecto, Fons (2004, p. 23) plantea que escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. De esta definición de escritura se destaca la relevancia que tiene la palabra producción, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. Por su parte, Cassany (1987, p. 26) afirma que la escritura debe situarse en el enfoque comunicativo funcional, que prioriza el aprendizaje en contextos significativos. Para ello propone que el proceso de escritura debe realizarse en el aula con materiales reales y del contexto, donde el niño o la niña hacen uso cotidiano del lenguaje.

En este sentido, escribir es un proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación, que busca expresar y entender la construcción de conocimientos culturales, como Vygotsky (1979) lo expresa:

Debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños, y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita (p. 175).

Se propone que la producción de textos, a partir de un punto de vista sociocultural, para que los estudiantes sean capaces de expresar sus vivencias al interior de nuevos escenarios

educativos como la huerta escolar, logrando con ello la producción de textos con sentido y estructura, que logren comunicar sus ideas y pensamientos.

De este modo, la escritura juega un papel fundamental en la educación, pues tiene la misión de permitir a los estudiantes comunicarse adecuadamente con los demás y consigo mismos, pero no solo a partir de la estructuración de textos relacionados con diferentes temas, sino especialmente por la relevancia de ser conscientes de aquello que comparten, de su significado frente a las situaciones y contexto en el que se desarrollan cotidianamente, más que ser una competencia que deba adquirirse para superar determinados logros. Así, es preciso reiterar que la escritura no simplemente está relacionada con una competencia específica, sino que hace parte esencial de todas las dinámicas educativas. Al respecto, Lerner (2001) plantea:

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo – por experiencia y no por transmisión verbal – que es un proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. El objetivo es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento (p.41).

Se busca romper con la caracterización más básica que se le ha dado a la escritura, que no solo es un medio para reproducir determinados datos o información, para dar paso a un proceso que debe buscar siempre organizar y reorganizar el conocimiento de manera activa, participativa y diversa, rompiendo así los cánones establecidos por el estructuralismo, dando prioridad “al control” del sentido desde diferentes temas a comunicar. Pero el conocimiento de los diferentes niveles no es suficiente para generar cambios en los colectivos estudiantiles, es preciso que los

docentes sean capaces de modificar sus prácticas pedagógicas y generen nuevas estrategias que permitan a sus estudiantes desarrollar habilidades y competencias escriturales.

Es relevante expresar que el papel del educador es ser guías del proceso, pero especialmente conscientes de las necesidades de los educandos, de sus potencialidades y de aquellos aspectos que requieren mejorar, esto permitirá estructurar acciones diversas que no generalicen los procesos de enseñanza, sino, que se basen en la heterogeneidad de los grupos, aspecto que los docentes deben considerar como fundamental en su actuar educativo. Al respecto, Pérez Abril y Roa (2010, p.8) afirman que: Es importante que el equipo de maestros de cada ciclo comprenda qué caracteriza su actuar pedagógico en el campo del lenguaje conforme a los principales retos que demandan los estudiantes dadas sus características particulares, sus intereses, sus necesidades formativas.

Para tener en cuenta, la producción textual posee diferentes ciclos, éstos han sido trabajados de diversas formas dependiendo del autor y cada teoría. Los ciclos de los cuales hablan los autores implican considerar aspectos como los ejes de desarrollo, la impronta del ciclo, el grado y la edad. De este modo, la estructuración de prácticas pedagógicas y planes de trabajo debe estar basada en el desarrollo de dinámicas y metodologías que favorezcan un desarrollo integral de los estudiantes, considerando para ello elementos esenciales como los cognitivos, afectivos y sociales, pues éstos son parte fundamental en la formación y adquisición de conocimientos por parte de los educandos. No son aspectos que deben pensarse de manera aislada, sino como un todo al momento de pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como puede observarse, los elementos teóricos son importantes, pero los mismos deben congregarse junto a las acciones prácticas, buscando que los estudiantes se motiven frente a la

producción textual, lo cual no tiene solo que ver con sus habilidades o capacidades, sino también con las oportunidades que les brinda el medio, algunas de las que debe proporcionar el docente de manera novedosa, de tal forma, que involucre a todos de modo creativo y a través de situaciones participativas. En este sentido, Jolibert y Jacob (2003, p. 76) afirman que: En todos los niños pueden construirse las competencias necesarias para ser lectores y escritores pertinentes y gozadores, siempre que se les proporcionen las condiciones favorables: condiciones sociales, afectivas y pedagógicas.

En este contexto, la huerta escolar se presenta como una importante opción de participación y de producción escritural, ya que posibilita a los estudiantes aprender a partir de situaciones cotidianas, las cuales le son comunes y fáciles de adaptar frente a las acciones de aprendizaje en las que se ve inmerso, deja de ser así un simple espacio de cultivo para convertirse en una estrategia de aprendizaje, un lugar desde el que se logra relacionar aquello que los estudiantes vivencian cada día con los nuevos conocimientos que necesitan adquirir. De acuerdo con la FAO (2004, p. 66) los huertos se utilizan como instrumentos de enseñanza en el que los alumnos ponen en práctica lo que han aprendido. Sirven como un medio de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, “los huertos escolares también se utilizan para promover el respeto del trabajo manual, los vínculos con la comunidad, enseñar competencias para la vida diaria y promover una ideología. (Riedmiller y Mades, 1991, p.71).

#### **5.2.1.1 La huerta escolar: Escenario pedagógico y motivador**

A partir de escenarios como la huerta escolar, el entorno pedagógico cambia y se modifican los procesos en los cuales participan docentes y estudiante, dando lugar a nuevas formas de compartir el conocimiento y de adquirirlo, lo que deja de lado la simple transmisión de

información transformando así el aula de clase. Se fomenta entonces un ejercicio pedagógico de intervención, en compañía del proyecto de Unidades Productivas Campesinas UPC, las cuales se constituyen en una herramienta pedagógica con enfoque productivo, se realiza la articulación de todas las áreas del saber y se desarrollan en los estudiantes competencias básicas y ciudadanas, al igual que el interés por mejorar su calidad de vida y la de sus familias, gracias a la aplicabilidad en diferentes temas como el agrícola, pecuario, ambiental y comunitario.

### **5.2.2 Referente de Área**

Por parte el Ministerio de Educación Nacional colombiano es relevante conocer acerca de los aspectos que implica la producción textual, que según los lineamientos (1998) se refiere a:

Procesos como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor. Aspectos como la anticipación de hipótesis de comprensión en el proceso de lectura o la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular. Por ejemplo, el borrón, el tachón y el subrayado con colores distintos son señales de control sobre la comprensión y la producción textuales (p. 32).

En este sentido, se consideran los tres niveles propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998, p. 42) frente a las categorías de análisis de la producción escrita, los cuales se describen en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Categorías para el análisis de la producción escrita

Nivel A	Nivel B	Nivel C
Coherencia y cohesión local:	Coherencia global:	Coherencia y cohesión lineal:
En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación.	Se busca producir más de una proposición de manera coherente y seguir un hilo temático a lo largo del texto, manteniendo un eje temático a lo largo de la producción.	Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones y evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo lineamientos curriculares del MEN.

En cuanto a la Institución, la intencionalidad educativa del PEI está orientada hacia la construcción de un nuevo modelo educativo, el cual responda a los intereses de los jóvenes del sector rural y propicie nuevos espacios de mejoramiento de sus proyectos de vida. Teniendo en cuenta lo anterior, la Institución implementó la modalidad técnica agropecuaria, a través de la que se fomenta el quehacer pedagógico desde el Proyecto Institucional Rural UPC (Unidades Productivas Campesinas) mediante la estructuración de un macro proyecto sustentado en el PEI, el mismo se centra en tres ejes: agrícola, pecuario y ambiental integrado a las diferentes áreas del conocimiento.

### 5.2.3 Referente Legal

En el marco jurídico colombiano y conforme a la ley, la educación es un derecho fundamental que se legitima en la Constitución Política de Colombia (1991). Como preámbulo plantea el fortalecimiento y la unidad de la nación, asegurando a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad y el conocimiento. Pero cabe resaltar aquí que es un derecho seguido de un deber, pues es una obligación su prestación y amparo por parte del Estado como estamento social de derecho. En este sentido, la educación es un sistema y a la vez un servicio público normalizado, soberano a la constitución y la ley. La educación tiene como fundamento y directriz el que se fundamenta como un bien público, como actividad centrada en los estudiantes (niños y niñas) y al servicio de la nación y de la sociedad.

De este modo, la educación implica la cuestión académica y formativa que posibilita el desarrollo y el crecimiento personal y social de los educandos, por lo tanto requiere el compromiso y la responsabilidad de los diversos actores y contextos socio-culturales en las cuales se lleva a cabo. De acuerdo con lo anterior, se ordena según la constitución y la ley un amplio sistema legislativo expresado en diversas leyes como: Ley 115 de 1994, Ley 715 del 2001, Decreto 1278 del 2002 y una extensa serie de normas implementadas que dan vigencia y procuran la continua y permanente gestión del servicio educativo como fundamento socio-cultural de una nación democrática, soberana, justa y equitativa.

Así, el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. De acuerdo a la Ley 15 de 1994 al Estado le corresponde “*regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral intelectual y física de los educandos*”. Así mismo, la legislación reafirma y

sustenta que la educación es cultural y hace parte inalienable de nuestro acervo, identidad y cultura nacional, permitiendo mantener la soberanía y legitimidad de otros elementos como la diversidad cultural la lengua, los dialectos, menesteres constitucionales de todos y cada uno de los colombianos.

Finalmente, es preciso considerar el Artículo 21° de la Ley General de la Educación que en su literal C, expone como objetivo específico de la educación básica, en el ciclo de primaria, “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar expresarse correctamente en lengua castellana, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”.

## 6. REFERENTE METODOLÓGICO

### 6.1 Enfoque

Para lograr los objetivos planteados durante el proceso de intervención educativa se siguió un paradigma cualitativo, desde el cual se explicita el trabajo desarrollado junto a la población analizada, en este caso 28 estudiantes. De este modo, como lo afirma Taylor y Bogdan (1992):

En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan, es sensible a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo (p. 8).

Así, durante la investigación se indicaron las concepciones que tienen los educandos acerca de la escritura académica y la posibilidad de fortalecerlas, a partir de nuevas experiencias en la huerta escolar, además se llevó a cabo una aproximación a los diálogos establecidos por los estudiantes, interviniendo desde el punto de vista interpretativa sin condicionar opiniones o posturas.

De igual manera, se exploraron los comportamientos y valores que comparten los estudiantes, frente al intercambio de experiencias en un contexto específico con sus pares (estudiantes) y docentes, lo que llevó a los últimos a visualizar nuevas opciones de trabajo, centradas en acciones más allá de lo tradicional, dando paso a secuencias didácticas que realmente valoraron los conocimientos previos, la diversidad, la participación e interrelación entre los actores, además permitieron avanzar en el análisis de los dos procesos de composición textual, que tenía

sus propios objetivos en la dinámica de la comunicación verbal, y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabajó.

De este modo, la investigación permitió no solo observar a los sujetos de estudio sino su relación con el contexto y las experiencias que surgían del mismo. Así, el estudio se orientó bajo el enfoque crítico social, desde el cual se generó una caracterización de la población y el contexto gracias a procesos de indagación, obtención de datos e interpretación de la realidad, lo que conllevó a establecer transformaciones sociales en el contexto educativo intervenido y en sus actores, gracias principalmente a su participación activa dentro de la dinámica investigativa. En este sentido, como lo planteó Habermas (1982) frente al enfoque crítico social:

El enfoque crítico social, entre otras cosas, analiza la "autonomía" o capacidad del individuo de reflexionar sobre la realidad para responder a las desigualdades de la sociedad. Esta teoría crítica quiere dar un paso más allá del entendimiento (interpretativo), para encontrar las soluciones a los problemas sociales y procurar los cambios que sean precisos. Por esa razón la investigación educativa crítica —en la que debe incluirse la "investigación/acción"—, considera la educación como un proceso histórico formado ideológicamente (p. 246).

## **6.2 Método**

Frente a la transformación de la realidad formativa que se vivía se incluyó a los sujetos de estudio, quienes se convirtieron en generadores de cambio frente a la situación de aprendizaje. Este proceso de inclusión implicó ser parte de la Investigación Acción, visualizando a las personas como individuos participativos, con la capacidad de pensar por sí mismos y generar cambios. Se propició la creación de nuevas propuestas metodológicas para el desarrollo de las

habilidades escriturales, promoviendo procesos para que estudiantes, docentes y padres intervinieran en la formación, considerando la huerta escolar como entorno de aprendizaje. Al respecto Restrepo Gómez (2004) plantea:

La investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Así, conocidas las falencias de la práctica educativa es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se de construye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta educativa que recoja nuevas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes (p. 7).

El uso de este método generó la promoción de acciones colectivas, pero adicionalmente un cambio en la cotidianidad educativa, para que cada actor fuera capaz de aportar desde sus experiencias y generara un significativo intercambio de conocimientos. De este modo, el docente se convirtió en un guía del proceso formativo, mientras los estudiantes se volvieron protagonistas de su propia educación, valorando aquellas situaciones en las que cotidianamente se veían envueltos y que llevaban inmersas diferentes acciones formativas.

En este sentido, la intervención buscó generar opciones frente a la problemática educativa analizada, en este caso la producción textual, la cual enfrentaban de manera cotidiana docentes y estudiantes en el proceso formativo. En palabras de Eliot (2000):

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen (p. 5).

En este contexto, durante la investigación se desarrollaron las siguientes tres etapas, considerando el trabajo de Marín (2010, p. 41), como se observa en el Gráfico 1.

**Gráfico 1.** Procedimiento del trabajo investigativo



Fuente: Basado en el trabajo de Alejandro Marín Peláez (2010)

### 6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información de este proyecto de intervención se realizó a través de dos entrevistas semi estructuradas, las cuales fueron aplicadas a los estudiantes que hicieron parte de la población de estudio y sirvieron como base para visualizar las necesidades de éstos frente al desarrollo de actividades pedagógicas en espacios diferentes al aula de la clase, como el caso de la huerta escolar. Igualmente, se utilizó la observación directa y el diario de campo, una técnica y su respectiva herramienta, que posibilitaron el conocimiento cercano de vivencias,

comportamientos, formas de pensar y, en general, la realidad que se enfrentaba dentro y fuera del aula.

Por otra parte, se diseñaron e implementaron diez secuencias didácticas, desarrolladas en quince sesiones, las cuales permitieron concebir nuevas formas de aprendizaje escritural, aplicándolas de forma paralela en cuanto a la ejecución y recolección de información.

## **6.4 Diseño Metodológico**

### **6.4.1 Fases para el desarrollo de las secuencias didácticas**

Frente al desarrollo del trabajo de intervención pedagógica se hizo necesario plantear tres importantes fases, la primera de ellas se relacionó con la realización de un diagnóstico de la dinámica formativa relacionada con la producción de textos escritos al interior de los grados tercero y cuarto de la Institución Educativa. En segundo lugar, se diseñaron e implementaron 10 secuencias didácticas que concibieron nuevas formas de aprendizaje escritural. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de análisis y evaluación de las acciones desarrolladas, desde donde se verificaron los avances alcanzados.

De otro lado, se identificaron las características propias de la comunidad académica estudiada y se planteó la estructuración y puesta en marcha de las secuencias didácticas. Para ello se consideraron las particularidades de los individuos, con el objetivo de generar actividades acordes a sus necesidades y competencias. Así mismo, se exploraron los comportamientos y valores que comparten los estudiantes frente al intercambio de experiencias en un contexto específico, con sus pares (estudiantes) y docente, lo que llevó a éste último a visualizar nuevas opciones de trabajo, centradas en acciones más allá de lo tradicional, dando paso a secuencias didácticas basadas en los conocimientos previos, la diversidad, la participación e interrelación

entre los actores, además de que, como lo plantea Camps (2003), *“permitieron avanzar en el análisis de los dos procesos de composición textual, que tiene sus propios objetivos en la dinámica de la comunicación verbal, y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja”*.

De este modo, la investigación permitió no solo observar a los sujetos de estudio sino su relación con el contexto y las experiencias que surgen del mismo.

#### **6.4.2 Primera fase: Diagnóstico inicial**

Frente al interés de los estudiantes por participar en actividades académicas por fuera de los contextos educativos habituales, se estableció la huerta escolar como una importante opción. En este sentido, se realizó un diagnóstico mediante el cual se llevó a cabo un análisis para identificar los niveles de producción textual en los que se encontraba cada estudiante. A partir de estos resultados se generó el diseño de las secuencias didácticas. Toda la información recolectada se ordenó con el fin de iniciar el análisis, teniendo como base establecer nuevos escenarios educativos basados en la generación de procesos que se adapten a las necesidades de los estudiantes y la implicación de nuevos conocimientos, para ello se retomó el trabajo de Cassany (2014) quien afirma que:

Una de las grandes dificultades de la didáctica de la escritura tiene que ver con la creencia de que quienes saben escribir, solo necesitan redactar una vez. Los docentes que trabajan bajo esta concepción exigen a sus estudiantes un producto: el texto terminado, pero no los acompañan durante su elaboración ni tampoco les enseñan, intencionalmente, estrategias para la producción textual. Las prácticas de escritura que esta idea genera consisten en destinar solamente una hora de clase a escribir, usar la escritura para comprobar qué tanto saben acerca de algún tema o solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela (p.16).

De esta manera, se creó conciencia sobre la importancia de los procesos escriturales como herramienta fundamental para construir conocimiento y desarrollo de los procesos de pensamiento. Al igual que la relevancia de no solo pensar en el producto final sino en el camino recorrido para llegar al mismo, es decir, el diseño, estructuración y construcción. Así, se retomó el esquema planteado por Cassany como se observa en la Tabla 3:

**Tabla 3.** Esquema para la planeación, revisión y escritura de textos

	<b>Expertos</b>	<b>Novatos</b>
<b>Planear el texto</b>	Formulan una imagen del texto que quieren escribir, leen otros que sirvan de modelo, hacen esquemas para organizar las ideas y los apartados de sus escritos.	Comienzan a escribir de manera mecánica e inmediata, sin ninguna reflexión previa.
<b>Revisar el texto</b>	Releen los fragmentos que van escribiendo, comprueban que se ajusten a lo que quieren decir y hacen modificaciones al contenido y a la organización del texto.	Escriben «de corrido» y no revisan lo que van escribiendo.
<b>Escribir varias versiones</b>	Aprecian el papel de los borradores y los tachones. Suelen escribir varias versiones hasta lograr una con la cual se sienten satisfechos.	Suelen escribir una sola versión.

Fuente: Daniel Casanny (2014, p. 16)

Se generó entonces un esquema en el que se desarrollaron y revisaron diferentes elementos escriturales relacionados con los siguientes interrogantes: ¿Escribí un título? ¿Describí los personajes y el lugar donde ocurren las acciones? ¿Los participantes enfrentan un problema? ¿Se resuelve el problema en el desenlace? ¿Escribí un título relacionado con el relato? ¿Escribí con letra clara y ordenada? ¿Escribí puntos al finalizar las oraciones y los párrafos? ¿Escribí con mayúscula los nombres propios y los inicios de oración? ¿Están las palabras tildadas correctamente? ¿Son coherentes los verbos con su sujeto? Estas preguntas posibilitaron un

seguimiento y evaluación de los textos, al igual que observar si su estructura era la adecuada o no.

### **6.4.3 Segunda fase: Diseño e implementación de las secuencias didácticas**

En esta fase se estructuraron y llevaron a cabo 5 actividades relacionadas con acciones específicas, las cuales se plantean a continuación:

- Actividad 1. Explorando y conociendo mi huerta escolar

Objetivo: Socializar saberes previos de los estudiantes sobre la huerta

- Actividad 2. Visito la huerta escolar de mis amigos (2 sesiones)

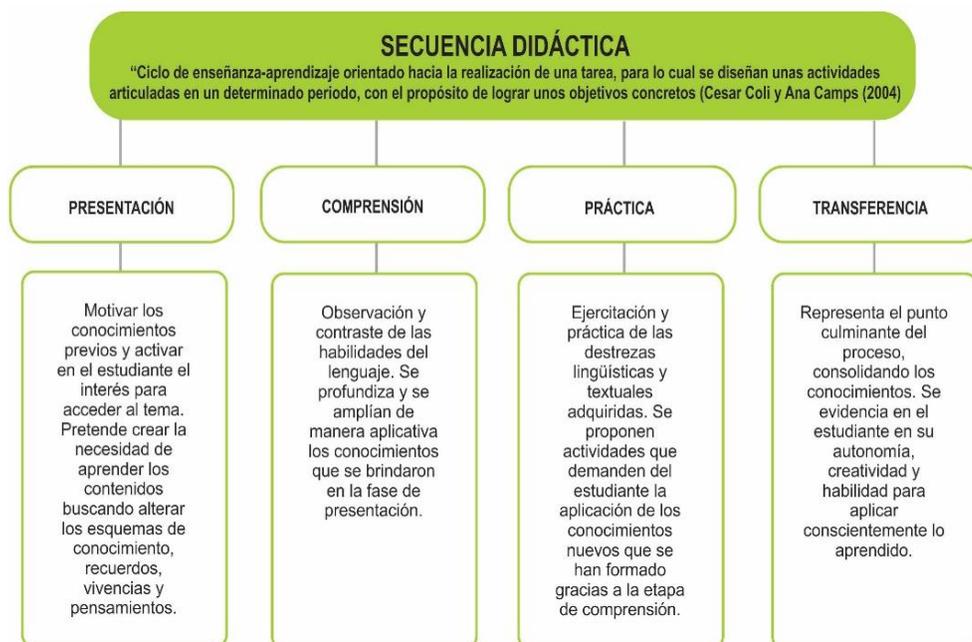
Objetivo: Intercambiar saberes a través de visitas de huertas caseras de algunos estudiantes.

- El arte de expresar y compartir mis conocimientos (2 sesiones)

Objetivo: Socializar experiencias vividas en las salidas pedagógicas (huerta escolar).

Las mismas dieron paso a la identificación de conocimientos y habilidades sobre el entorno y las acciones didácticas propuestas, al igual que las competencias de los estudiantes frente a la producción de textos escritos, en este caso narrativos, acerca de sus vivencias en esta etapa, además dieron bases para la conformación de las secuencia didácticas. Para el caso del diseño se tomó como base la estructura planteada por Marín (2010, p. 42), la cual se observa en el Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Estructuración secuencia didáctica



Fuente: Basado en el trabajo de Alejandro Marín Peláez (2010)

Se resaltar aquí que la secuencia didáctica se definió como:

Una unidad de enseñanza de la composición oral y escrita que se define por las siguientes características: se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto y se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo; la producción del texto forma parte de una situación discursiva; se plantean unos objetivos de enseñanza aprendizaje que han de ser explícitos para los estudiantes; y el esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación (Camps, 1995, p.25).

En este sentido, el proceso de observación, diseño e implementación y análisis se llevó a cabo durante todas las acciones desarrolladas en clase y en la huerta escolar, en las que no simplemente intervinieron los docentes, sino miembros de la comunidad y expertos en el tema relacionado con la herramienta pedagógica. El registro de las observaciones se realizó con

acompañamiento fotográfico para detallar elementos que no fueron visibles para el investigador durante su intervención.

Se llevó un diario de campo en las actividades, uno de los instrumentos que permitió en la investigación sistematizar las prácticas desarrolladas con los diferentes actores involucrados, además, de enriquecerlas y transformarlas de acuerdo con los hallazgos establecidos. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (2005) afirman:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p 238).

De otro lado, durante la aplicación de las secuencias se efectuó, de forma paralela, la ejecución de otras herramientas de recolección de información: la observación y el diario de campo, las cuales posibilitaron conocer de cerca las vivencias, comportamientos, formas de pensar y, en general, la realidad que se enfrentó en el aula y fuera de ésta. En el caso de la observación, según Restrepo (2011),

Se logra observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde. Ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigador comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social (p.12-13).

Al culminar la fase de recolección de la información, a partir de la observación participante y el diario de campo, se llevó a cabo un proceso de anotación descriptiva que relata los pormenores de lo observado durante los diversos encuentros, tanto al interior del aula como frente al entorno

de la huerta escolar. La anotación interpretativa permitió una lectura personal de los acontecimientos del aula y datos generales que se reducen a interrogantes y cuestionamientos frente a las prácticas pedagógicas.

#### **6.4.4 Tercera fase: Análisis de los avances de la producción de textos escritos**

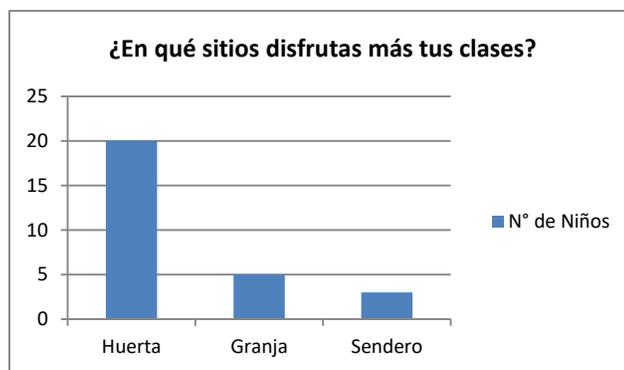
El proceso de análisis estuvo centrado en dos categorías centrales que guiaron el proyecto de intervención pedagógica: La huerta escolar y la producción textual. La primera se presentó como espacio de mediación en el escenario pedagógico, siendo un motivante hacia la producción de textos escritos. La segunda como dinámica académica a través de la cual el estudiante expresó sus vivencias, experiencias e intercambió saberes con sus pares y docentes.

## 7. SISTEMATIZACIÓN

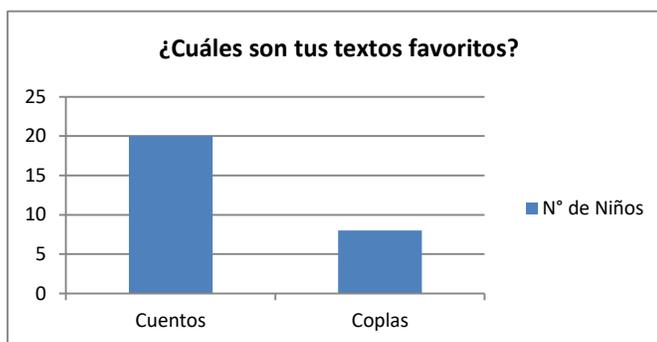
### 7.1 Diagnóstico Inicial

En el proceso de diagnóstico se efectuó una entrevista (Ver anexo 3) como instrumento de recolección de información, la cual se aplicó a los estudiantes que hicieron parte de la población de estudio interesados en ser parte de nuevos entornos al momento de llevar a cabo su aprendizaje. Esto pudo develarse al observar las respuestas establecidas frente a preguntas como ¿En qué sitios disfrutas más tus clases? ¿Cuáles son tus textos favoritos? ¿Qué clase de historias has leído? ¿Qué sabes de la huerta escolar? ¿Qué sabes de las plantas medicinales? ¿Qué cultivas en tu huerta casera? y ¿Te gustaría que se hiciera una huerta en tu escuela? Cuyos resultados pueden observarse en los gráficos 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

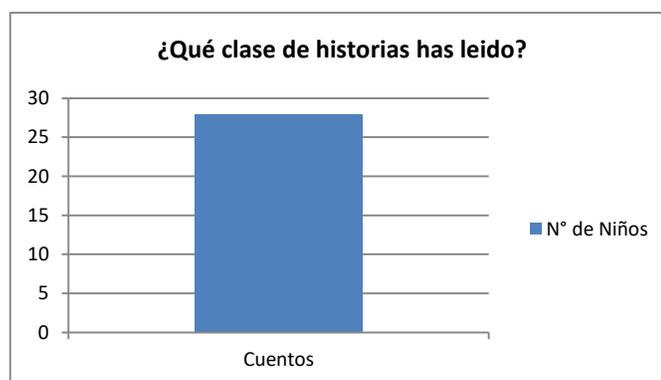
**Gráfico 3.** ¿En qué sitios disfrutas más tus clases?



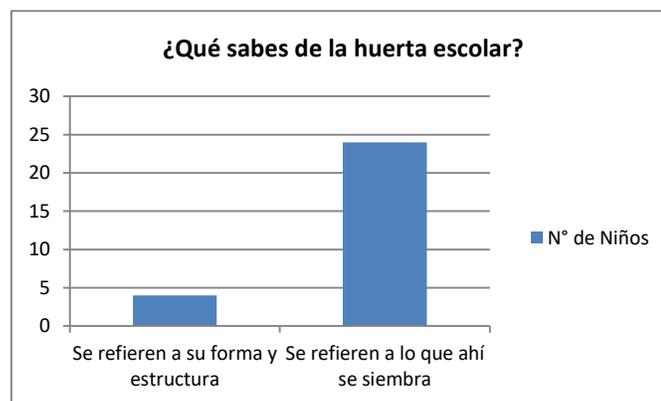
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 4.** ¿Cuáles son tus textos favoritos?

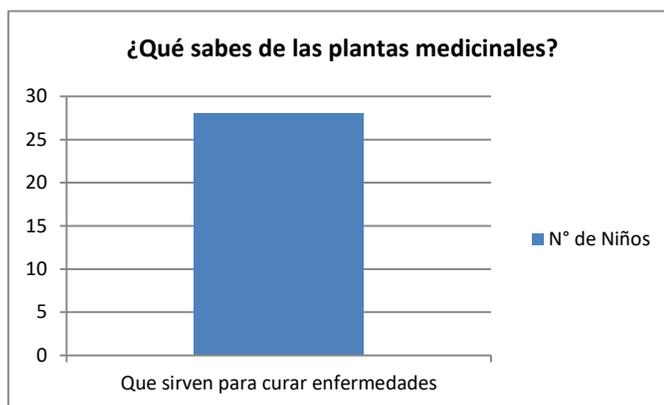
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 5.** ¿Qué clase de historias has leído?

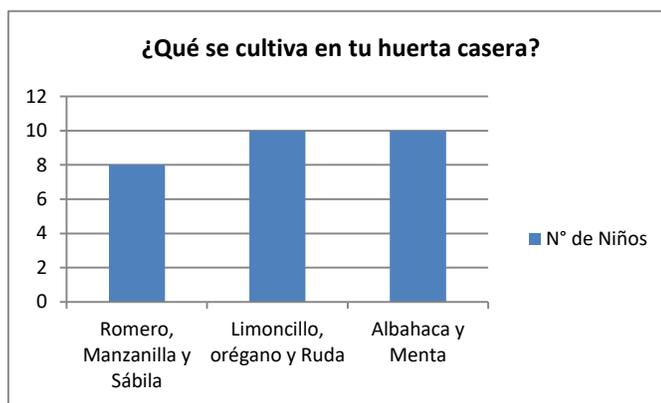
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 6.** ¿Qué sabes de la huerta escolar?

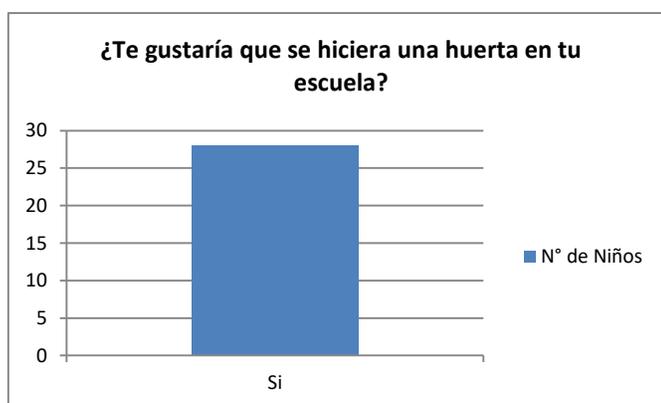
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 7.** ¿Qué sabes de las plantas medicinales?

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 8.** ¿Qué cultivas en tu huerta casera?

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 9.** ¿Te gustaría que se hiciera una huerta en tu escuela?

Fuente: Elaboración propia

Todos estos interrogantes y sus respectivas respuestas se presentaron como base frente al análisis propuesto en la investigación, ya que dieron lugar a repensar los espacios de aprendizaje y el interés que los estudiantes demuestran por la huerta escolar, considerando que la misma hace parte de su cotidianidad y desde ahí se formularon diversas acciones pedagógicas que aportaron a su formación de una manera más efectiva. Esto gracias a que contaban con conocimientos previos sobre la misma, dando lugar a un mejor relacionamiento con los nuevos conocimientos adquiridos, pues encontraron elementos comunes entre el contexto familiar, social y académico para crear relaciones mentales entre aquello que sabían y estaban aprendiendo.

En este sentido, al iniciar el proceso de intervención educativa se colocó en marcha la primera etapa, donde se visualizó un panorama general acerca de las competencias y habilidades frente a la producción de textos, encontrándose que la población estudiada requería apoyo para mejorarlas (estructuración de oraciones, manejo de elementos ortográficos, organización de ideas, claridad y coherencia, etc.) debido a que se estaba viendo afectado su desarrollo académico y su capacidad para adquirir y producir conocimientos. Así, al conocer las características de los estudiantes se logró diseñar un programa de secuencias didácticas que involucraron diferentes pasos, basados en los aportes de Daniel Cassany (2014), lo que permitió seguir un derrotero frente a la producción de los textos y su posterior revisión y evaluación, pasos que ayudaron a los estudiantes a mejorar en esta área. En este sentido, las secuencias didácticas contribuyeron frente a una deficiencia en particular, considerando un tiempo determinado para su desarrollo y supervisión.

Finalmente, en la implementación de las secuencias didácticas se llevaron a cabo las diferentes acciones académicas propuestas y se identificaron los respectivos avances realizados frente al desarrollo visualizando con ello los progresos obtenidos en la producción textual de los

estudiantes, al igual que las dificultades encontradas, los aprendizajes metodológicos obtenidos y los posibles ajustes ante nuevos ejercicios de este tipo, los cuales generaron en los estudiantes no solo el fortalecimiento de habilidades sino además mayor proactividad frente a su proceso de aprendizaje, gracias a su participación en nuevas dinámicas menos tradicionalistas y más agradables, siendo protagonistas de su propio aprendizaje, libres de aportar a su formación y la de sus compañeros, aspectos que se discutieron considerando los aportes de diversos autores como como Jolibert (1998), Lerner (2001), Abril (2010) y Fons (2004), entre otros.

A continuación se presentan los hallazgos establecidos a partir de la intervención educativa desarrollada teniendo como base la huerta escolar y la producción textual, categorías en las cuales se basan las tres etapas antes mencionadas.

## **7.2 Diseño e Implementación de Secuencias Didácticas**

### **7.2.1 La huerta escolar como escenario de aprendizaje**

Como parte de las nuevas dinámicas académicas se generó una labor basada en el diseño de secuencias didácticas, las cuales se orientaron al desarrollo de una tarea específica, logrando una acertada articulación didáctica y pedagógica por parte de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje junto a los estudiantes como lo expresó Camp (1996). En este sentido, la huerta escolar de la Institución se presentó como la construcción de un escenario desde sus inicios, en la cual intervinieron diferentes actores académicos (estudiantes, docentes, padres de familia y directivos). Se intercambiaron así experiencias desde su diseño, estructuración, implementación, cuidado y recolección, un ciclo a través del que todos fueron protagonistas de los procesos de aprendizaje y se sintieron parte importante del mismo. De acuerdo con Meyer

(citada por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO, (2004):

Los huertos escolares son descritos como: entornos que crean un sentido de comunidad, estimula la preocupación por el medio ambiente, fomentan la unión con la naturaleza ayudando a los alumnos a incrementar la autoconfianza, la disciplina, obtención de competencias en el trabajo cooperativo y la empatía (p. 66).

En este contexto, se observó que los estudiantes contaban con saberes acerca de las diferentes plantas que se encontraban en la huerta, y los mismos fueron expresados verbalmente de forma adecuada, pero no sucedió lo mismo al momento de hacer registros escritos, por lo cual, fue importante estructurar secuencias didácticas que permitieron fortalecer esta competencia a partir de los conocimientos previos, éstos se fomentaron en la construcción de la huerta escolar donde los diferentes actores académicos hicieron parte del proceso.

Así, el desarrollo de la huerta escolar se llevó a cabo a partir de las siguientes acciones:

- Comunicación a las directivas acerca de la construcción de la huerta escolar: Proceso en el cual se generó un intercambio de ideas con el coordinador y rector por parte de las docentes investigadoras, con el fin de manifestar la importancia académica de este tipo de escenarios y las posibilidades con que contaba la Institución Educativa para desarrollar la propuesta.
- Selección del terreno para construcción de la huerta: Actividad que se desarrolló con los estudiantes y orientación de los padres de familia, quienes al estar dedicados a las labores del campo conocían detalladamente las características clave que debía tener un terreno para la siembra de cualquier tipo de planta.

- Comunicación a padres para apoyar la construcción de la huerta: Para lograr un correcto desarrollo frente a la adecuación del terreno y la construcción en general de la huerta, se solicitó a los padres de familia apoyo, el cual fue brindado de manera eficaz (Ver Gráfico 10). En este primer acercamiento entre los actores se intercambiaron experiencias y conocimientos que dieron lugar a un primer proceso de aprendizaje, en el cual todos los involucrados se vieron beneficiados.
- Aporte de plantas por parte de cada estudiante y su familia a la huerta: Cada estudiante con apoyo de sus padres obsequió una o más plantas medicinales, con el fin de incluirlas en la huerta escolar. Durante esta acción estudiantes, padres de familia y docentes intercambiaron información acerca de las propiedades de cada planta, sus cuidados y forma de cultivo.
- Etiquetado de las plantas: Esta actividad dio paso al primer relacionamiento de los estudiantes con la producción textual a través del trabajo en la huerta escolar, ya que debieron ser partícipes de la marcación de etiquetas de identificación para cada planta. En este sentido, se estableció una combinación entre elementos gráficos y textuales.
- Definición de responsabilidades frente al cuidado de la huerta: El ser parte activa del proceso de construcción y cuidado de la huerta escolar planteó en los estudiantes un primer nivel de responsabilidad, lo cual los convirtió en protagonistas de la actividad y creó en ellos un sentido de compromiso ante el nuevo espacio de formación (la huerta).
- Cronograma de actividades académicas teniendo como escenario la huerta escolar: Esta actividad se llevó a cabo por parte de las docentes investigadoras, para ello se consideraron aspectos como: El número de estudiantes, las semanas de trabajo académico, el manejo de la huerta y el intercambio de saberes con padres de familia.

**Gráfico 10.** Adecuación del terreno para la huerta escolar con ayuda de los padres



Fuente: elaboración propia

La participación durante la construcción de la huerta escolar posibilitó que los estudiantes establecieran un alto nivel de vinculación en el proceso, haciéndolos protagonistas del mismo, tanto en las tareas operativas como de organización. Esto motivó su participación e interés, en cuanto a conocer los diferentes aspectos relacionados con este proceso, integrando una práctica pedagógica por fuera del aula y centrada en experiencias reales y cotidianas para estudiantes, docentes y padres de familia.

**Gráfico 11.** Etiquetado de las plantas medicinales



Fuente: Elaboración propia

El empoderamiento del espacio educativo permitió que estudiantes, docentes y padres de familia compartan conocimientos acerca de las plantas medicinales, del manejo de la tierra y de todos aquellos aspectos relacionados con la utilización de la misma, siembra, recolección y uso de los productos cultivados. Así, se dio la oportunidad al alumno y a la comunidad de conocer, a través de la experiencia, el ciclo que se establece desde la semilla hasta la flor y el fruto, y el conocimiento frente a las herramientas y labores que requiere su mantenimiento, a partir de lo cual construyeron sus textos y mejoraron sus habilidades escriturales.

De igual modo, los estudiantes reconocieron y valoraron el esfuerzo necesario para la obtención del fruto y conocer las cualidades de las diferentes plantas, además de sus utilidades culinarias, alimenticias y propiedades medicinales. Adicionalmente, desarrollaron habilidades sociales y relacionales, gracias al trabajo en grupo y al aprendizaje basado en la experiencia real que realizaron en la huerta, fortaleciéndose el aprendizaje significativo, el cual según Ausubel (2002):

Es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (p.58).

La huerta escolar se presentó entonces como un espacio conceptual que llevó a pensar realidades cotidianas que aportaron a las primeras etapas educativas de los estudiantes. En este contexto, se visualizó un nuevo medio y escenario de enseñanza, el cual facilitó la dinámica docente y el aprendizaje estudiantil, teniendo como base aspectos relacionados con la construcción activa que el estudiante hace de su conocimiento.

Es necesario plantear que los niños poseían un nivel intelectual diferente al observado en estudiantes de zonas urbanas, especialmente por pertenecer a un contexto rural, donde los padres no cuentan con un alto nivel de formación educativa (máximo 5to de primaria) y su apoyo frente a temas escolares era casi nulo. De este modo, el entorno fue considerado como un elemento de gran importancia frente al desarrollo social y personal del estudiante, pues su inteligencia se ha desarrollado gracias a la interacción con el ambiente natural que brinda la huerta escolar. Como lo expresa Abril (2010):

La escuela se propone garantizar que los estudiantes construyan una voz y aprendan a usarla adecuadamente en prácticas del lenguaje oral, dominando diversidad de formas comunicativas y discursivas, estará dándoles bases sólidas para que puedan participar activamente en la vida social (p.30).

El modificar el espacio de aprendizaje y de interacción dio paso a un proceso de motivación frente a las dinámicas educativas de la Institución, tanto en lo físico como en el uso de

materiales, los cuales se adaptaron a la cotidianidad de los actores y a sus necesidades de aprendizaje en diferentes áreas (escritura, matemáticas, ciencias, etc.).

De esta manera, como lo afirma Leonor (2000), se tuvo en cuenta el contexto de los niños, su realidad ambiental y cultural inmediata. Considerando que cada estudiante se desarrollaba bajo unas circunstancias sociales, económicas y humanas diferentes, gozando de poca atención por parte de los adultos, los cuales estaban dedicados a procesos de cultivo en los cuales invertían gran parte de su tiempo y concentración, ya que su objetivo era tener alimentos para subsistir, la educación era un tema secundario.

Por esta razón, la inclusión de la huerta se convirtió además en un compartir entre padres e hijos, situación que no era común en la dinámica familiar. De igual modo, se mejoraron las relaciones entre estudiante y docente, teniendo como base un mayor nivel de comunicación e interacción, rompiendo con las relaciones tradicionalistas donde solo el docente podía impartir el conocimiento y el estudiante solo era un receptor. La experiencia de la huerta dejó ver que los docentes también aprendían de aquello que los estudiantes sabían de las plantas y la forma de cultivarlas, temas que el educador desconocía en muchos casos. En este sentido, afirma Leonor (2000):

El niño es un sujeto cultural y la infancia es una edad esencial para la fundamentación de la personalidad, el desarrollo de competencias intelectuales y de actitudes morales. De esta noción de base filosófica, se derivan dos modelos pedagógicos: el modelo productivo y el modelo creativo. En el modelo productivo se espera que el niño alcance una norma de competencias establecidas; se habla de adquisiciones previamente pautadas e incluso se habla de formación de recursos

humanos. En el modelo creativo, el niño es apreciado por la originalidad, la autonomía y las capacidades de cooperación con otros niños (p.23).

Como respecto al planteamiento anterior, el proyecto aplicó un modelo creativo que se basó en las afirmaciones de Abril (2010, p.53) cuando expresa que la escuela debe fomentar “la formación de sujetos activos”. En este sentido, la huerta rompió el modelo centrado en el aprendizaje pasivo, donde solo el estudiante copiaba y el docente dictaba, pero este cambio no se presentó de manera sencilla, pues ciertas dinámicas tradicionales estaban ampliamente arraigadas y eran difíciles de modificar, no solo para los estudiantes sino especialmente para los docentes, pero la huerta fue un primer paso hacia el cambio y frente a un verdadero aprendizaje significativo.

De este modo, la huerta se presentó como un lugar para hacer preguntas, tanto desde el punto de vista del estudiante como del docente, permitiendo intercambiar experiencias y conocimientos, develando el que todos aprenden de todos y que es preciso romper algunos preconceptos acerca de cómo se aprende y enseña, pues cada individuo fue capaz de compartir saberes nuevos y desconocidos para otros, los cuales surgieron a partir de diferentes procesos secuenciales que llevaron a los actores educativos a generar relaciones académicas fructíferas.

La huerta además posibilitó el contar historias (Ver anexo 19, 20, 21), representar roles, simular procesos, realizar experimentos, visualizar y dibujar, acciones que hicieron parte de los procesos escriturales y de la construcción de nuevos conocimientos. Todo esto fue posible con el acompañamiento adecuado del docente, el cual no fue impositivo ni limitante, por el contrario, fue alentador y propositivo, es decir, los docentes fueron capaces de valorar aquello que sabían

los estudiantes y lo potencializaron a través de las acciones propuestas en las secuencias didácticas.

Frente a este panorama, se reflexionó sobre la propia realidad de los estudiantes, de su comunidad, familia y contexto, lo que les dio la oportunidad de crecer como individuos y como parte integral de su comunidad, la cual debió trabajar unida en pro del beneficio mutuo, tanto en lo social como en lo académico. Al respecto Muehlhoff (2010) plantea que las huertas escolares ante todo deben orientarse no solo a los niños, sino a sus familias, comunidad y escuela, pues las actividades relacionadas con este escenario respaldan las clases teóricas y viceversa.

### **7.2.2 La huerta, la producción y el conocimiento**

Se resalta que el nuevo espacio académico (huerta escolar) no requirió de amplias superficies y permitió el uso de diversas herramientas, las que construyeron los actores involucrados a partir de materiales reciclables (letreros de identificación, cercos, regaderas, etc.). De igual forma, permitió el tratamiento de diversas asignaturas y temáticas, pues fue preciso enumerar semillas, contar anécdotas, relatar acerca de las formas de cultivar, sembrar y cosechar frutos, entre otras acciones donde se pusieron en práctica materias como español, matemáticas, geografía y ciencias naturales.

Sin embargo, no todo fue completamente positivo frente a la generación de nuevas dinámicas educativas, la huerta escolar también implicó retos como el compromiso de los docentes frente a la necesidad de relacionar las actividades vivenciales con lo académico, en este caso se superó gracias a la estructuración de las secuencias didácticas, pues el currículo no podía dejarse por fuera de las acciones establecidas y fue necesario generar un equilibrio entre las mismas.

Estas nuevas acciones implicaron un mayor trabajo y atención del docente, el cual debió romper con las dinámicas académicas de aula tradicional e ingresar a nuevos campos, tuvo que prepararse para otro nivel de dedicación, permeando otras actividades académicas de la Institución, lo que requirió el compromiso y trabajo de todos, cuestión que no resulta fácil en la mayoría de los casos, pues no todos estaban dispuestos a invertir tiempo y modificar sus estrategias educativas para mejorar los resultados académicos de la comunidad estudiantil, pues inicialmente la creación de secuencias, su revisión, aplicación y evaluación requería mayor dedicación docente y trabajo en equipo.

En este contexto, las docentes investigadoras debieron acceder a nuevas fuentes de información y adaptar sus prácticas pedagógicas de acuerdo con los requerimientos de la secuencia didáctica, generando una mixtura entre lo curricular, el nuevo entorno de aprendizaje, la intervención de nuevos actores y las necesidades expuestas frente a la producción textual de los estudiantes, un trabajo que en su desarrollo inicial requirió un análisis detallado de la situación, generación de nuevas ideas, y un cambio constante frente a las características del entorno y la diversidad de los actores involucrados.

### **7.3 Análisis de las secuencias didácticas**

#### **7.3.1 La producción textual como base de procesos de aprendizaje**

Ante el panorama de trabajo académico antes expuesto se consideraron los aspectos necesarios para estructurar las secuencias didácticas, las que se adaptaron acertadamente a las necesidades y condiciones del contexto donde se desarrollaron, al igual que para generar un adecuado seguimiento, control y evaluación. En este sentido, se retomaron los lineamientos

curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional colombiano (1998), dentro de los que encontraron apartados relacionados con los siguientes aspectos:

- Generalidades: Identificación de cada actividad, recursos, tiempo, fecha,
- Referentes: Objetivos, derechos, desempeño, aprendizaje, articulación de las áreas, evaluación.
- Desarrollo: Aplicación de conocimientos y desarrollo de objetivos
- Evaluación: Generación de criterios de evaluación, actividades complementarias y bibliografía.

Después de identificar la estructura general se establecieron las actividades respectivas, a través de las cuales se pusieron en práctica las secuencias didácticas, por lo que se seleccionaron los textos narrativos como base del trabajo pedagógico, específicamente el cuento, la fábula y el relato, géneros que por su brevedad permitieron un adecuado desarrollo por parte de los estudiantes en sus primeras etapas de formación. Cabe resaltar que el interés no se centró en el dominio de ninguno de estos géneros por parte de los estudiantes, sino en la posibilidad de mejorar su producción textual a partir del trabajo con los mismos.

De acuerdo a la Federación de Enseñanza de Andalucía el cuento se describe como:

Un relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad. Los cuentos infantiles son producto de una necesidad universal, ya que conectan con la esencia de la persona y contribuyen a su crecimiento interior.

Latorre (2009) considera que las estrategias como el cuento en la enseñanza prevalecen sobre las explicaciones de los docentes, ya que establecen un alto nivel de interacción entre los actores,

generando un intercambio de experiencias que nutre los conocimientos de los involucrados. En este sentido afirma:

El estudiante adquiere un protagonismo mayor que con las metodologías tradicionales: El estudiante va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el profesor/a. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y por lo tanto más atrayente y motivador. Pero hay más. En estos casos el alumno/a no se limita a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo (p.7)

De esta manera, el carácter sencillo y colaborativo hizo del cuento un género literario de gran relevancia frente al desarrollo del proceso investigativo propuesto, permitiendo confrontar información, datos y experiencias.

De igual modo, se trabajó con el concepto de fábula, considerando la descripción de García Mora (2001, p.154), quien la describe como:

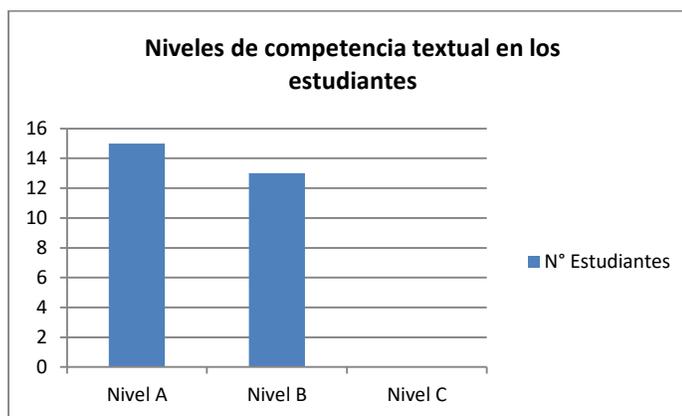
Una narración en la cual intervienen casi siempre animales y terminan con una enseñanza de tipo moral, llamada moraleja. El asunto de las fábulas es una especie de filosofía práctica, repartida en máximas o preceptos morales que inducen a vivir honradamente. Permite establecer una marcada relación con los procesos populares y la dinamización de personajes inanimados, que pueden ser parte importante de las historias o relatos.

Finalmente, el relato se presentó como un recurso paralelo al recuerdo, complementario, si el primero remite a una realidad vivida por el autor, más o menos fabulada, la segunda reenvía a referencias culturales que, presentadas en forma de micro-relatos, procuran al texto envergadura y peso, los que procuran la experiencia (Cerv, 2002). Así, este tipo de estructura literaria permitió contar las experiencias vividas durante el proceso de desarrollo de las diferentes

actividades relacionadas con la secuencia didáctica, muchas de ellas centradas en el intercambio de plantas y saberes hechas con padres de familia, docentes y otros estudiantes. De esta manera, la producción de textos dejó de ser vista como una simple acción mecanicista y de comprensión de los códigos gráficos, pasando a incluir elementos de interpretación y significado, los que permitieron al estudiante generar un proceso de aprendizaje que aporta al fortalecimiento de sus competencias.

Teniendo como base los géneros y elementos teóricos antes descritos, se planteó un proceso de implementación de las secuencias didácticas, las cuales se basaron en tres niveles de comprensión, dentro de los que se ubicó a cada estudiante (Ver gráfico 12 y Tabla 3), reconociendo las características en la producción de textos escritos y aquellas falencias frente a este proceso, estas fueron de gran relevancia frente al aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento al interior de la escuela.

**Gráfico 12.** Niveles<sup>1</sup> de competencia



Fuente: Elaboración propia

<sup>1</sup> **Nivel A.** En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas.

**Nivel B.** Coherencia global:

Constituye un nivel macro estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Sigue un hilo temático a lo largo del texto.

**Nivel C.** Coherencia lineal: referida a la relación de las proposiciones entre sí. (Construye párrafos). Utiliza conectores, frases conectivas emplea recursos cohesivos, utiliza signos de puntuación con una función lógica, como recurso de cohesión textual.

De acuerdo con los datos establecidos en el Grafico 12 a continuación se presentan los resultados obtenidos frente a los niveles de competencia textual de los estudiantes.

#### **7.4 Tercera fase: Análisis de los avances en la producción de textos escritos**

Durante el análisis se observó que 14 estudiantes se encontraron en el Nivel A, en el cual se observó el dominio de las condiciones mínimas frente a la estructuración de elementos textuales, revelando la necesidad de fortalecer determinadas habilidades con el fin de mejorar la producción de textos y la generación de ideas guía para los mismos. De otro lado, en el Nivel B se encontraron 13 estudiantes, quienes demostraron un mayor dominio de los aspectos necesarios frente a la construcción de un texto, pero también demandaban fortalecimiento de sus habilidades en este campo. Para el caso del Nivel C no se registró ningún estudiante que hiciera un uso completo de los diferentes elementos que se requieren para la construcción adecuada de textos, ante lo cual surgió la necesidad de generar acciones, a través de las secuencias didácticas, que aportaran a su desarrollo.

En este contexto, cada secuencia estableció tres etapas específicas, las cuales se desarrollaron con el fin de generar coherencia en la ejecución de cada una de las actividades propuestas.

##### **7.4.1 Etapa I: Sembrando y vivenciando experiencias**

Se inició la clase fomentando un alto nivel de dinamismo. De igual manera, se hicieron las recomendaciones necesarias sobre el buen comportamiento que debía tenerse en los diferentes espacios y momentos de acuerdo con la acción que se estaba realizando. Un ejemplo de esta etapa se dio durante la primera actividad en la que se informó del encuentro y bienvenida a los niños de la Institución Educativa La Tetilla del grado 4°, quienes intercambiaron saberes sobre la

huerta escolar y plantas medicinales. Para complementar esta actividad, se invitó a una madre de familia conocedora de los saberes tradicionales de la región.

Una vez reunidos todos los actores involucrados en la actividad (estudiantes, docentes y madre de familia) se realizó una dinámica a espacio abierto llamada “Manzanita del Perú”, la que consistió en lanzar una pelota y aquel que la recibiera debía decir su nombre. Esto permitió conocerse y familiarizarse con los integrantes del grupo. Terminado el ejercicio se invitó a los niños a realizar un recorrido para conocer las dependencias de la escuela.

#### **7.4.2 Etapa II. Cultivando saberes**

En esta etapa se estableció el desarrollo de las actividades programadas, generando con ellas un intercambio de experiencia y saberes. Así, durante la participación de la madre de familia en la actividad escolar se dio un conversatorio sobre la huerta y las plantas medicinales. En esta dinámica, los estudiantes tuvieron espacio para resolver inquietudes acerca de los usos de las plantas y la construcción adecuada de la huerta.

Finalizado el ejercicio, se invitó a los estudiantes a pasar al refrigerio, espacio donde compartieron con docentes de la sede principal de la Institución Educativa y algunos padres de familia. Además, aprovecharon el descanso para compartir, jugar e integrarse con sus pares. Al terminar el receso se invitó a los estudiantes a observar las huertas escolares de la sede, enfatizando en el cultivo de plantas medicinales, conociendo sus nombres, características y beneficios que brindan al ser humano.

### 7.4.3 Etapa III. Cosechando experiencias

Teniendo en cuenta las actividades realizadas durante la expedición hecha a las instalaciones y a la huerta escolar, se solicitó a los estudiantes describir y registrar de forma gráfica, escrita, libre y espontánea todo lo vivenciado durante la jornada.

Durante la fase diagnóstica se desarrollaron actividades escriturales (Ver gráficos 13, 14, 15), en las cuales se encontró un bajo rendimiento en la dinámica escritural por parte de los estudiantes, quienes poseían problemas específicos relacionados con la organización de ideas, la descripción de objetos y sujetos, el manejo de elementos ortográficos y la generación de opiniones acerca de aquello que veían y aprendían. Así, se observó poca producción textual, basada generalmente en la copia de textos entregados por el docente y en la repetición, lo que impedía que desarrollaran textos propios.

**Gráfico 13.** Niños describiendo lo visto durante su estancia en la huerta

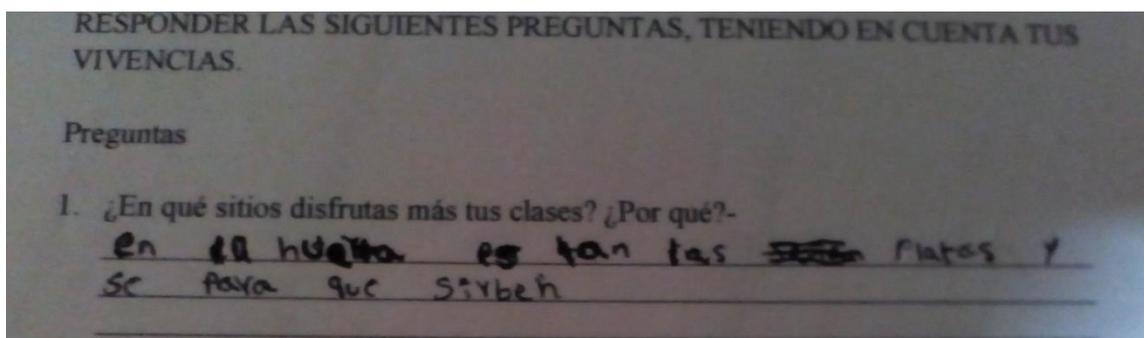


Fuente: Elaboración propia

Lo anterior se logró gracias al desarrollo de tres actividades específicas: 1) Explorando y conociendo mi huerta escolar, 2) Visito la huerta escolar de mis amigos, y 3) El arte de expresar y compartir mis conocimientos. La primera de ellas socializó saberes previos de los estudiantes sobre la huerta, su construcción, cuidado y manejo, planteando diferentes interrogantes como: ¿Qué es una planta medicinal? ¿Pará qué sirven las plantas medicinales? ¿En casa utilizan medicinales para curar alguna enfermedad? ¿Qué plantas medicinales cultivan en casa? ¿Sabes qué plantas medicinales se cultivan en tu territorio? ¿Qué entienden por huerta? Preguntas desde las cuales se observó que los estudiantes poseían relevantes conocimientos acerca de las plantas, sus usos y propiedades, debido al intercambio verbal que habían tenido con sus padres, hermanos y vecinos acerca de la huerta y las situaciones cotidianas en las que ésta está inmersa.

Durante la escritura inicial, se pudo observar que el 52 % de los estudiantes escribían oraciones con una estructura básica adecuada, la cual incluía sujeto, verbo y predicado, pero en el nivel textual aún desconocían la apropiada escritura de las palabras, lo que los llevaba a registrarlas de manera equívoca, separadas u omitiendo letras, se resalta además que las respuestas dadas no eran totalmente acordes a la pregunta planteada, lo cual puede observarse en los gráfico 14 y 15.

**Gráfico 14.** Texto construido por estudiante Yeison Gutiérrez



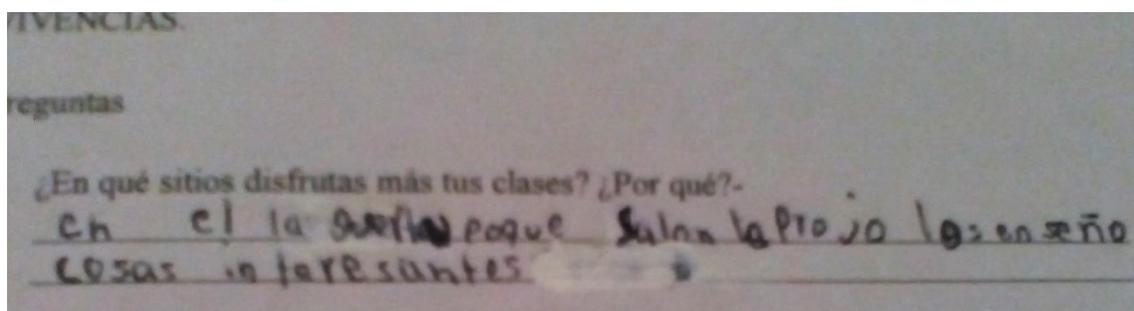
Fuente: Elaboración propia

Transcripción: 1. ¿En qué sitios disfrutas más tus clases? ¿Por qué?

Rpta: *en la huerta es tan las plantas y se para que sirven*

De otro lado, se presentó en el grupo de estudiantes analizado problemas de ortografía (guerta) y el inadecuado manejo de las letras mayúsculas en los nombres propios y el inicio de frases (en) como se observa en el Gráfico 15.

**Gráfico 15.** Texto construido por estudiante James Mosquera



Fuente: elaboración propia

Transcripción: 1. ¿En qué sitios disfrutas más tus clases? ¿Por qué?

Rpta: *en el la guerta poque salen la proje los enseña cosas interesantes*

Frente a los datos expuestos se pudo visualizar que el 53%, equivalente a 15 estudiantes, fue capaz de manejar la microestructura del texto que se estableció como el primer nivel de intertextualidad y que, de acuerdo con el M.E.N (1998), evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, genero/número y el cumplimiento de algunas condiciones mínimas. Por su parte, el 48% de los estudiantes logró un mayor nivel de sentido frente a la globalidad del texto y siguió un hilo conductor básico, aunque mantenían problemas frente a las normas ortográficas, el manejo de espacios y signos de puntuación, pero se acercaron a un nivel B frente al proceso escritural.

Durante la segunda actividad escritural (se realizaron cuatro sesiones) se buscó intercambiar saberes a través de las visitas a huertas caseras de algunos estudiantes. El educando dueño de casa, estableció una explicación acerca de las plantas que tenía en su huerta, cuál era el uso que les daba y cuál era su responsabilidad frente a las mismas. Al finalizar el intercambio de experiencias se solicitó a los estudiantes relatar la visita realizada a la huerta de su compañero, durante el proceso se observaron algunos avances en el campo escritural, aunque se reveló un mayor dominio de la competencia gráfica como se muestra en el gráfico 16.

**Gráfico 16.** Representación gráfica de la visita a la huerta de un compañero

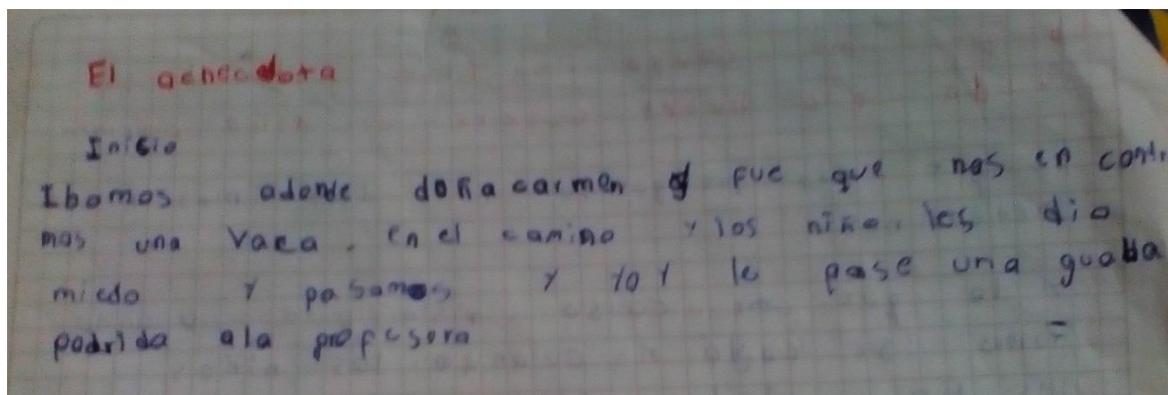


Fuente: Elaboración propia

En el caso de la producción textual, se evidenciaron avances en cuanto al incremento en el número de proposiciones con sentido que aparecían en el texto construido, manejando una adecuada relación entre el sujeto, verbo, género y número. Así mismo, se apreció que los estudiantes dieron un sentido global al texto y hubo un mayor nivel de claridad en las ideas propuestas. Sin embargo, se encontró que todavía no aplicaban en sus escritos signos ortográficos y el uso de mayúsculas en los nombres propios (carmen), de igual manera, no manejaban signos de puntuación, ni variedad de conectores, lo cual se percibió en un uso

sucesivo del artículo *la* y/o espacios en blanco como se observa en los gráficos 18 y 19. No se presentaba entonces un hilo temático del todo coherente, creando en algunos casos confusión textual.

**Gráfico 17.** Texto realizado por el estudiante Miguel Ángel Díaz



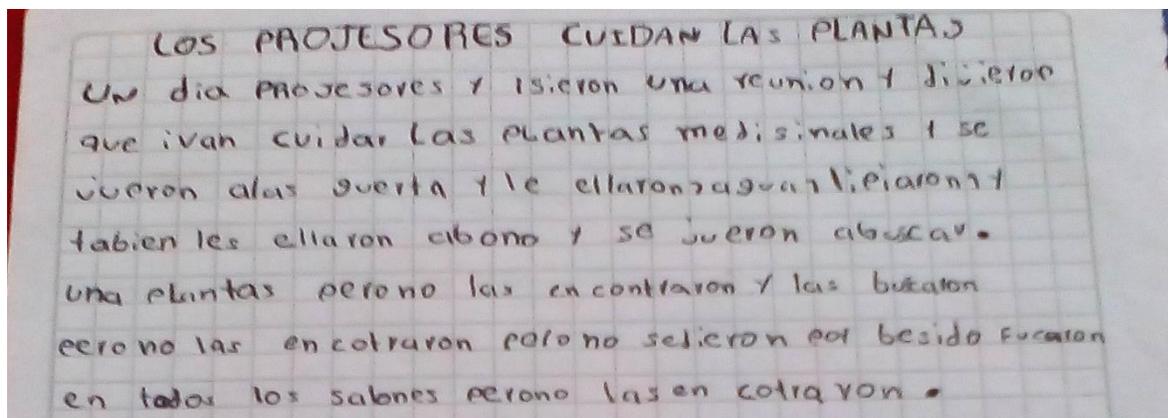
Fuente: elaboración propia

Transcripción: Relato

*Inicio*

*Ibamos adonde doña Carmen y fue que nos en contramos una vaca en el camino y los niños les dio miedo y pasamos y yo le pase una guava podrida a la profesora*

**Gráfico 18.** Texto realizado por la estudiante Zury Saday



Fuente: elaboración propia

### Transcripción: LOS PROJESORES CUIDAN LAS PLANTAS

*UN dia projesores y isieron una reunión y dijieron que ivan a cuidar Las pLantas medisinales y se uueron alas guertas y le charonagua y lipiaron y tabien les charon abono y se jueron abuscar. una pLanta pero no las encontraron y las bucaron pero no las encontraron pero no sedieron por besido bucaron en todos los salones perono las en cotraron.*

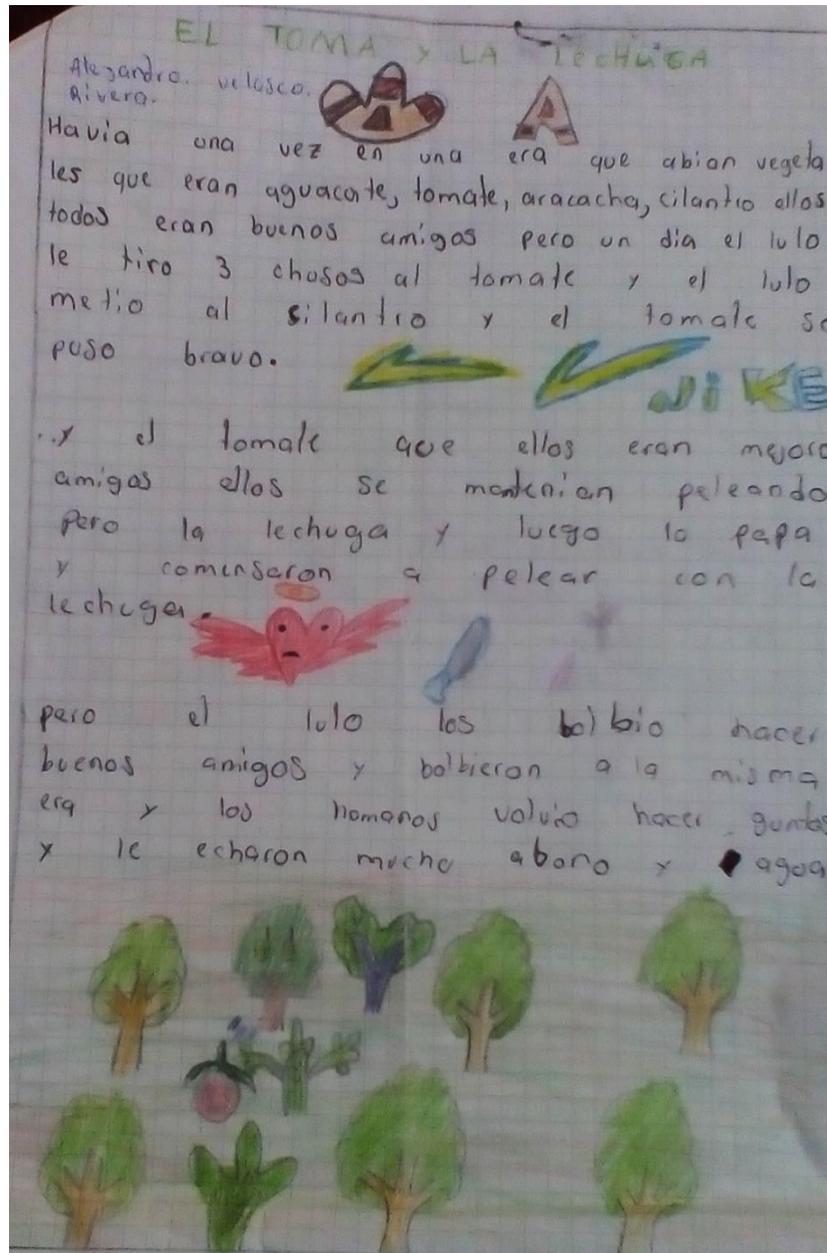
Finalmente, con la última actividad escritural se socializaron experiencias vividas durante las actividades anteriores, relatando en un primer momento algunas anécdotas y considerando preguntas como: ¿Qué se observó en el recorrido? ¿Qué plantas medicinales había en la casa? ¿Qué otros alimentos tienen en la huerta? ¿Qué fue lo más gracioso que sucedió durante la visita? ¿Te gustaría volver a visitar las huertas de tus compañeros? ¿Por qué?, entre otras, a través de las cuales se buscó generar diversos textos, incentivando el uso de los diferentes elementos textuales estudiados y teniendo como base la guía propuesta por Cassany, como se planteó páginas atrás, la cual se incorporó a las diferentes secuencias académicas estructuradas.

Al llevar a cabo la última sesión de secuencias se observó una mayor extensión en el desarrollo de los textos, con respecto a los realizados anteriormente, como puede visualizarse en los gráficos 19, 20 y 21. De igual forma, las proposiciones planteadas acerca de los temas trabajados tuvieron un mayor nivel de coherencia, donde los estudiantes crearon un hilo conductor a lo largo del texto, manteniendo un eje temático, pero aún fue necesario fortalecer aspectos relacionados con la ortografía y la tipología.

Se destaca el mayor nivel de entusiasmo y dedicación que demostraron los estudiantes, lo que aportó a la generación de más ideas y proposiciones frente a la creación de los textos. En este sentido, el trabajo desarrollado en la huerta escolar permitió una mejor apropiación de las ideas y

conocimientos, ambos aspectos que hacían parte de su cotidianidad y de aquellos saberes previos con que contaba cada estudiante, dando lugar a un mayor relacionamiento entre aquello que sabían y lo que estaban aprendiendo a través de las diferentes actividades planteadas.

**Gráfico 19.** Cuento escrito por el estudiante Alejandro Velasco Rivera



Fuente: Elaboración propia

## Transcripción: EL TOMATE Y LA LECHUGA

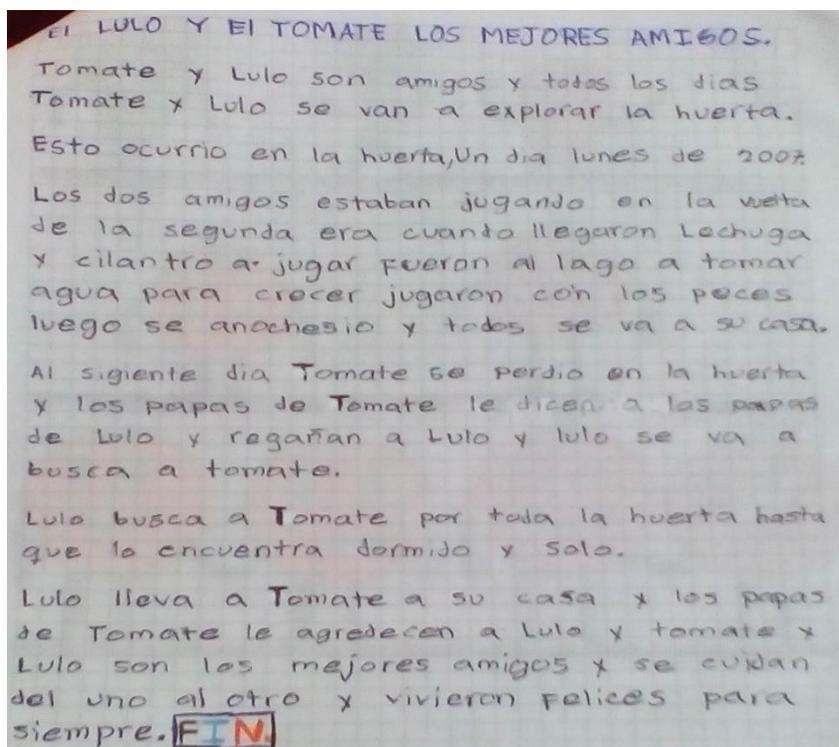
Alejandro Velasco Rivera

*Havia una vez en una era que abian vegetales que eran aguacate, tomate, aracacha, cilantro ellos todos era buenos amigos pero un dia el lulo le tiro 3 chusos al tomate y el lulo metio al cilantro y el tomate se puso bravo.*

*y el tomate que ellos eran mejores amigos ellos se mantenían peleando pero la lechuga y luego la papa y comensaron a pelear con la lechuga.*

*pero el lulo los bolbio hacer buenos amigos y bolbieron a la misma era y los humanos volvió hacer guntas y le echaron mucho abono y agua*

### Gráfico 20. Cuento escrito por el estudiante Yon Hamilton Capote



Fuente: Elaboración propia

## Transcripción: EL LULO Y EL TOMATE LOS MEJORES AMIGOS

*Tomate y LuLo son los amigos y todos los días Tomate y LuLo se van a explorar la huerta.*

*Esto ocurrió en la huerta, un día lunes de 2007.*

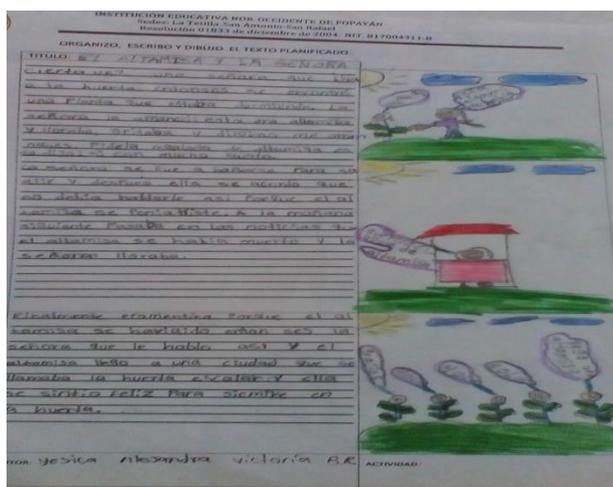
*Los dos amigos estaban jugando en la vuelta de la segunda era cuando llegaron la lechuga y cilantro a jugar. Fueron al lago a tomar agua para crecer jugaron con los peces luego se anochesio y todos se va a su casa.*

*Al siguiente día Tomate se perdió en la huerta y los papas de Tomate le dicen a los papas de Lulo y regañan a Lulo y Lulo se va a buscar a Tomate.*

*Lulo busca a Tomate por toda la huerta hasta que lo encuentra dormido y solo*

*LuLo lleva a Tomate a su casa y los papas de Tomate le agradecen a Lulo y tomate y Lulo son los mejores amigos y se cuidan del uno al otro y vivieron felices para siempre. FIN*

**Gráfico 21.** Cuento escrito por la estudiante María José Junca en el formato de trabajo estructurado de acuerdo con los lineamientos de Daniel Cassany.



Fuente: Elaboración propia

### Transcripción: EL ALTAMISA Y LA SEÑORA

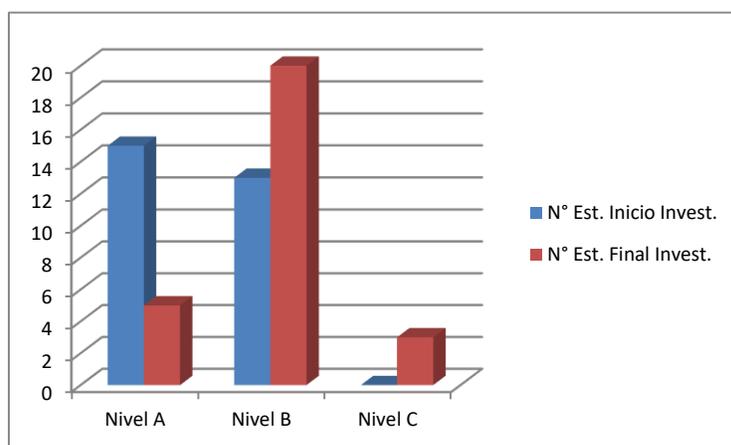
*Cierta vez, una señora que iba a la huerta entonces se encontró una planta que estaba durmiendo. La señora la arrancó esta era altamisa y lloraba y gritaba y dijo no me arranques pidela regalada de altamisa esta dijo: si con mucho gusto. La señora fue a bañarse para salir y después ella se acordó que no debía hablarle así porque el altamisa se ponía triste. A la mañana siguiente pasaba en las noticias que el altamisa se había muerto y la señora lloraba.*

*Finalmente era mentira porque el altamisa se había ido entonces la señora que le habla así y el altamisa llegó a una ciudad que fue llamada la huerta escolar y ella se sintió feliz para siempre en la huerta. Yesica Alejandra Victoria*

*Con la implementación de las diferentes secuencias didácticas y el desarrollo de las estrategias para la producción de textos escritos, se logró evidenciar un mayor nivel de motivación y autonomía en la realización de los textos. También se demuestra, un mejor uso de conectores al inicio de los párrafos, signos de puntuación, ortografía y la creación de un adecuado hilo conductor, lo que lleva a establecer un sentido global en el texto y un mayor grado de coherencia y cohesión.*

El gráfico 22 presenta una comparación entre el nivel de producción textual de los estudiantes al inicio del proceso y después de su participación en el desarrollo de las secuencias didácticas diseñadas, presentando específicamente en qué nivel se encontraban los educandos y a cuál avanzaron después de ser partícipes de las diferentes actividades propuestas, en las cuales fueron protagonistas.

**Gráfico 22.** Comparación de niveles de producción textual al inicio y final del proceso de intervención pedagógica.



Fuente: Elaboración propia

Para lograr este avance se resalta que las primeras etapas requirieron de un mayor acompañamiento por parte del docente, el cual se convirtió en un guía del proceso académico, pero con el paso del tiempo y el desarrollo de diversas secuencias y estrategias los estudiantes lograron dar paso a un trabajo con mayor nivel de autonomía, manteniendo la confianza al momento de escribir sus textos. Así, después de implementar de secuencias didácticas se obtuvieron importantes avances frente a los niveles escriturales, lo cual reveló el efecto positivo de esta estrategia frente al desarrollo de habilidades y competencias.

Como puede observarse en el gráfico anterior, mientras que al iniciar el proceso el nivel A estaba integrado por 16 estudiantes, después de la aplicación de las secuencias sólo contaba con 6 de ellos. Para el caso del nivel B que se encontraba integrado por 14 estudiantes, después de la aplicación contó con 21 educandos, 10 de ellos provenientes del nivel A. Finalmente, el nivel C no contaba con ningún estudiante al iniciar el proceso investigativo, mientras que al finalizar fue integrado por 3 estudiantes provenientes del nivel B.

Los resultados demostraron un importante impacto frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, verificando la importancia de aplicar este tipo de estrategias no solo en el campo escritural sino en todas las áreas del conocimiento trabajadas en la Institución Educativa Noroccidente de Popayán.

## **8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La elaboración de dinámicas académicas que conjugaron los saberes previos de los estudiantes y nuevos escenarios académicos permitieron generar un mayor empoderamiento de los estudiantes frente a la adquisición y producción de conocimientos, los cuales se reflejaron en una producción textual más amplia, organizada, coherente y clara. Esto conllevó a una mayor motivación, gracias a la valoración de las experiencias cotidianas de los estudiantes y a la transformación del aula, la que no puede ser considerada como el único y mejor escenario de aprendizaje.

El trabajo en la huerta escolar, como entorno de aprendizaje, permitió a los estudiantes de la Institución apropiarse de nuevas dinámicas de aprendizaje, mejorar su vocabulario en cuanto al uso de adjetivos, sustantivos, conectores y la diferenciación entre minúsculas y mayúsculas, logrando responder adecuadamente a los requerimientos exigidos, frente a la evaluación desarrollada por el docente y las competencias básicas, que debe fortalecer el alumno de acuerdo con el currículo.

El trabajo desarrollado a través de secuencias didácticas además posibilitó el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos formativos, logrando con ello identificar qué aspectos y acciones deben fomentarse y cuáles modificarse, de acuerdo con los resultados de aprendizaje obtenidos por parte de los estudiantes en cada una de las actividades planeadas, dando lugar a un mayor nivel de atención, reflexión y organización por parte de los estudiantes al construir los textos.

En este contexto, el trabajo con los estudiantes de la Institución permitió visualizar un mejoramiento en la organización y presentación de ideas y hechos cotidianos, los que aportaron al fortalecimiento de habilidades y motivación frente a los procesos de escritura, tanto de manera individual como colectiva. La propuesta además posibilitó el mejoramiento de las prácticas pedagógicas planteadas por los docentes. Así, el 88% de los estudiantes alcanzaron importantes logros en cuanto a los siguientes aspectos: Desarrollo de una estructura narrativa, manejo adecuado de actores y acciones de los mismos, establecimiento de situaciones y problemas para los actores y cierre del texto, lo cual llevó a los estudiantes a generar textos con un adecuado inicio, desarrollo y final.

La estructuración de las secuencias didácticas tuvo como propósito la inclusión de la huerta escolar como entorno educativo, y la interrelación activa de los diferentes actores académicos frente a la misma, compartiendo vivencias productivas que aportaron al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una nueva perspectiva, la cual rompió con los parámetros tradicionales que se venía trabajando en la Institución, especialmente considerando las características del entorno social y familiar, este último desde el cual la educación no era un tema fundamental de desarrollo sino esencialmente la generación de ingresos para subsistir.

Considerando los resultados del diagnóstico inicial, frente a las habilidades escriturales de los estudiantes, fue pertinente la aplicación de secuencias didácticas, las que posibilitaron un cambio en las dinámicas académicas en las que estaban inmersos los estudiantes que hicieron parte de la investigación, cambiando así su percepción acerca del aprendizaje y las diversas posibilidades para llevar a cabo el mismo, estructurando nuevas estrategias de producción escrita y la oportunidad de ser protagonistas de los procesos educativos y de su propia formación. Las secuencias didácticas posibilitaron una mayor organización frente a la labor del docente como

guía del proceso educativo, siendo así una propuesta pedagógica de gran relevancia a nivel estratégico y curricular, privilegiando la trazabilidad frente a las acciones desarrolladas y su efecto en determinados periodos de tiempo, mejorando la calidad de la educación en cuanto al desarrollo de prácticas docentes e institucionales.

El uso de géneros literarios como el cuento, la fábula y el relato permitieron, a estudiantes y docentes, descubrir y apropiarse elementos textuales necesarios para su adecuada escritura, gracias a la interrelación de sus vivencias y labores frente a la huerta escolar, construyendo textos de los cuales ellos también hicieron parte como actores, lo que generó motivación y mayor interés al momento de relatar los hechos e historias. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de articulación de las secuencias didácticas al plan de área como estrategia para mejorar los procesos curriculares de la Institución Educativa Noroccidente de Popayán, logrando con ello dar una mayor trascendencia al proyecto realizado e instaurando mejoras frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo de la escritura sino de las demás áreas del conocimiento.

Se recomienda que la comunidad docente se incluya en sesiones de capacitación relacionadas con el diseño, la estructuración e implementación de secuencias didácticas, un tema que a pesar de no tener un alto nivel de complejidad requiere un conocimiento claro de los diferentes elementos que deben desarrollarse, los cuales están relacionados con su identificación, puesta en marcha y evaluación, entre otros. Es importante que la Institución integre de manera más efectiva a los padres de familia dentro de las actividades de formación que establece con el colectivo estudiantil, fortaleciendo no solo las habilidades y competencias frente a las áreas del conocimiento sino, además, en cuanto a la interrelación social y personal entre los diferentes actores educativos.

Por otra parte, es relevante fomentar el quehacer pedagógico de la Institución a través de su enfoque técnico agropecuario, el cual está basado en el Proyecto Institucional Rural UPC (Unidades Productivas Campesinas), consolidando así sus enfoques agrícola, pecuario y ambiental, integrándolos a las diferentes áreas del conocimiento mediante la tecnología, nuevas estrategias y prácticas pedagógicas.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Abril, Mauricio y Roa, Catalina. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Ausubel, David. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Bonilla Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope. (2005). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma.

Camps, Ana. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

\_\_\_\_\_ (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: Graó.

\_\_\_\_\_ (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel. (2014). *Se escribe una sola vez vs. La escritura es un proceso*. En: *Prácticas de escritura en el aula Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc-Unesco.

Cerv, Nina. (2002). *Texto Familiar, Anécdota y Carta*. En: <http://cuadernodavinci.blogspot.com.co/2013/10/texto-familiar-anecdota-y-carta.html> (Recuperado el 15 de Agosto de 2017).

De La Torre, Saturnino. (2009). *La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria*. En: *Revista Digital Universitaria*, Vol. 10, N° 12, pp. 2-17

Eliot, Jhon. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata

- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2009). *El cuento en Educación Infantil: un mundo de actividades*. En: <https://nnttedu.wikispaces.com/file/view/El%20cuento%20en%20Educaci%C3%B3n%20Infantil.pdf> (Recuperado el 8 de Agosto de 2017).
- Fons, Montserrat. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAO.
- García Mora, Uriel. (2001). *El cuento y la fábula como estrategia de formación en valores. (Tesis de pregrado)*. Universidad de la Sabana: Cundinamarca, Colombia.
- Habermas, Jurgen. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Jolibert, Josette y Jeannette, Jacob. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos, Vivencias en el aula*. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Leonor. (2000). *Piaget en la educación preescolar venezolana*. En: Revista Venezolana de Educación Educere, Vol. 3, N° 9, pp. 20-24
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica FCE.
- Marín, Jhon Alejandro y Aguirre Dora Luz. *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa INEM*. Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Colombia: MEN.
- Muehlhoff, Ellen (2010). *Nueva política de huertos escolares*. Roma: FAO

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2004).

*Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. España: Marco Gráfico Imprenta, S.L.

Restrepo, Eduardo. (2011). *Técnicas Etnográficas*. En:

<https://vertov14.files.wordpress.com/2011/01/tecnicas-etnograficas-borrador.docx>

(Recuperado el 28 de Noviembre de 2017).

Restrepo Gómez, Bernardo. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. En:

[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4101/1/RestrepoBernardo\\_](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4101/1/RestrepoBernardo_2004_investigacionaccion.pdf)

[2004\\_investigacionaccion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4101/1/RestrepoBernardo_2004_investigacionaccion.pdf) (Recuperado el 4 de Noviembre de 2017).

Riedmiller, Sibylle, Mades. Georg. (1991). *Primary school agriculture in sub-Saharan África: policies and practices Eschborn: GTZ*.

Taylor, Steven y Bodgan, Robert. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

Van Dijk, Teun. (1985). *Manual de análisis del discurso*. Londres: Academic Press.

Vygotsky, Lev Semyonovich. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

## ANEXOS

## Anexo No.1

Cartas de autorización desarrollo de la investigación.



MUNICIPIO DE POPAYÁN  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOROCCIDENTE POPAYÁN  
SEDES: LA TETILLA – SAN RAFAEL – SAN ANTONIO  
Resolución 01833 Diciembre 2004  
NIT: 817004311-8 DANE: 219001001045

Popayán, 20 de junio, 2017.

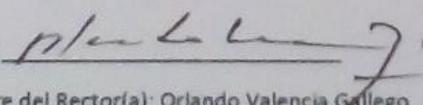
Señores  
UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Maestría en Educación Modalidad Profundización  
Programa Becas para la Excelencia Docente – Ministerio de Educación Nacional  
Sede Popayán.

Cordial saludo,

Como rector(a) de la Institución Educativa Noroccidente Popayán, manifiesto que el equipo directivo conoce plenamente la propuesta de intervención: **LA HUERTA ESCOLAR: ESCENARIO PEDAGÓGICO DEL HACER RURAL Y LA COSECHA DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOROCCIDENTE POPAYÁN**, de las docentes, **Mabel Benítez Durán** identificada con cédula de ciudadanía número **34.569.937** de Popayán y **Dixa Magaly Meneses Zúñiga** identificada con cédula de ciudadanía número **27.453.877** de San Pablo Nariño, así, como los compromisos individuales e institucionales asumidos para su ejecución.

A través de esta comunicación notifico el respaldo con el que cuentan las docentes para la ejecución de este proyecto, así como la disposición de la comunidad educativa para articularse y colaborar con su desarrollo. Esto en cumplimiento de los acuerdos de participación en el Programa de Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional.

Atentamente,

Firma: 

Nombre del Rector(a): Orlando Valencia Gallego

Cédula: 10 525 807

## Anexo 2

### Formato permiso registro fotográfico estudiantes


**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOR-OCCIDENTE DE POPAYÁN**  
 Sedes: La Tetilla-San Rafael-San Antonio  
 Resolución 01833 de diciembre de 2004- NIT: 817004311-8-DANE: 219001001045  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACIÓN EN ESPAÑOL II COHORTE**  
**UNICAUCA - 2017**

**DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE VIDEOS Y FOTOGRAFÍAS Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO AL DOCENTE DE GRADO E INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA REALIZAR ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Y DE INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES DENTRO Y FUERA DE LA INSTITUCIÓN (Para menores de edad)**  
**Año lectivo 2017**

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el **DOCENTE ABAJO FIRMANTE Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO** solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante Yimi Oswaldo Mamán identificado(a) con tarjeta de identidad número 1002 820 237, para que aparezca ante la cámara, en una videograbación con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones o fuera de estas del colegio mencionado.

Yo Graciela Mamán identificado (a) con C.C. No. 34455323 padre, madre de familia o acudiente del estudiante Yimi Oswaldo Mamán que actual mente cursa grado (3º) de primaria, y Yo Yimi Oswaldo Mamán identificado con T.I. N° 1002 820 237 de Popayán por medio de la presente, autorizamos a las docentes Dina Magaly Meneses Zúñiga y Mabel Benitez Duran nombradas en propiedad de esta institución, lo siguiente:

Realizar la toma y publicación del registro escrito, fotográfico y/o de video, de la ejecución del proyecto que el docente adelanta con la Maestría en Educación con Profundización en Español II Cohorte, en convenio con el Ministerio de Educación y la Universidad del Cauca; para uso educativo, académico y/o de divulgación o socialización de las actividades propias de la maestría, del ministerio de Educación, de la Universidad del Cauca o de la I.E Noroccidente Popayán; publicación que podrá efectuarse en la página Web de la Institución <http://elatevilla.wixsite.com/maitto>, así como en los portales web de las entidades aquí mencionadas, y en cualquier medio de comunicación y/o publicación, con los propósitos aquí señalados.

Realizar salidas pedagógicas dentro o fuera de la institución en horarios de clase estipulados por la institución o por fuera de este.

Suscribo el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre videos, fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se registró por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes Clausulas: PRIMERA - AUTORIZACIÓN: mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre videos, fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos, A LAS DOCENTES EN MENCIÓN Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO; para incluirlos en las grabaciones, fotografías o procedimientos análogos a la fotografía. SEGUNDA - OBJETO: Por medio del presente escrito, autorizo a LAS DOCENTES EN MENCIÓN Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre Propiedad intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre grabaciones en videos, fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así


**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOR-OCCIDENTE DE POPAYÁN**  
 Sedes: La Tetilla-San Rafael-San Antonio  
 Resolución 01833 de diciembre de 2004- NIT: 817004311-8-DANE: 219001001045  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACIÓN EN ESPAÑOL II COHORTE**  
**UNICAUCA - 2017**

como los derechos de propiedad intelectual y sobre Derechos Conexos que le puedan pertenecer, para ser utilizados por LAS DOCENTES EN MENCIÓN Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO; PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO: La presente autorización de uso se otorga A LAS DOCENTES EN MENCIÓN Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO, para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. PARÁGRAFO: Tal uso se realizará por parte DE LAS DOCENTES EN MENCIÓN Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. TERCERA - TERRITORIO: Los derechos aquí Autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. CUARTA - ALCANCE: La presente autorización se da para formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnética, electrónica, en red, mensajes de datos o similar conocido o por conocer en el futuro. QUINTA - EXCLUSIVIDAD: La autorización de uso aquí establecida no implica exclusividad en favor A LAS DOCENTES EN MENCIÓN Y LA I.E NOROCCIDENTE DE POPAYÁN SEDES LA TETILLA, SAN RAFAEL, SAN ANTONIO. Por lo tanto me reservo y conservaré el derecho de otorgar directamente, u otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados. SEXTA - DERECHOS MORALES (Creditos y mención): La Autorización de los derechos antes mencionados no implica la cesión de los derechos morales sobre los mismos, por cuanto en conformidad con lo establecido en el artículo 6 Bis del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias, artísticas y científicas; artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Por lo tanto, los mencionados derechos seguirán radicados en cabeza mía.

En constancia se firma en Popayán- Cauca, Vereda La Tetilla día 16 de Marzo, 2016.

<b>ESPACIO PARA PADRE, MADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE:</b>  FIRMA PADRE, MADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE NOMBRE- APELLIDOS: <u>Graciela Mamán</u> CEDULA: <u>34455323</u> de <u>Popayán</u> CELULAR: _____	<b>ESPACIO PARA DOCENTE:</b>  FIRMA DOCENTE NOMBRE: <u>Mabel Benitez Duran</u> CEDULA: <u>34569937</u> de <u>Popayán</u>
<b>ESPACIO PARA ESTUDIANTE:</b> NOMBRES Y APELLIDOS: <u>Yimi Oswaldo Mamán</u> T.I. N°: <u>1002 820 237</u> de <u>Popayán</u> CELULAR: _____	

**Anexo 3**  
Modelo secuencia didáctica

**SECUENCIA # 1 LA SEMILLA DEL SABER**

<b>ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOROCCIDENTE POPAYÁN</b>	<b>FECHA DE INICIO: 14 de febrero -</b>
<b>NOMBRE DE DOCENTES: DIXA MAGALY MENESES ZÚÑIGA - MABEL BENITEZ DURÁN -</b>	<b>FECHA DE FINALIZACIÓN: 16 DE FEBRERO</b>

<b>GRADO</b>	TERCERO Y CUARTO	<b>DISCIPLINA</b>	LENGUAJE
--------------	------------------	-------------------	----------

**GENERALIDADES**

<b>ESTÁNDARES</b>	Produzco textos escritos que responden a distintos propósitos comunicativos.
<b>RECURSOS</b>	Material impreso, cartilla Lenguaje –entre textos-láminas, escenario natural la huerta escolar, humana.
<b>TIEMPO ESTIMADO</b>	<b>2 sesiones</b>

## REFERENTES

<b>OBJETIVOS – APRENDIZAJES- DESEMPEÑOS- EVALUACION</b>					
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)</b>	<b>DESEMPEÑO</b>	<b>APRENDIZAJES (temas)</b>	<b>ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<p>Producir textos escritos cortos, sobre situaciones cotidianas vivenciadas en la huerta escolar, relacionadas con el sustantivo común y propio.</p>	<p>Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos. DBA#8.</p>	<p>Selecciona palabras o expresiones más indicadas para escribir textos, teniendo en cuenta sustantivos, su intencionalidad y función comunicativa.</p>	<p>Sustantivo y sus clases (común y propio).</p>	<p><b>SOCIALES</b> Puntos cardinales. Se ubica en el espacio geográfico teniendo en cuenta el contexto, huerta escolar.</p> <p><b>MATEMATICAS</b> El perímetro. Realiza adiciones, encontrando el perímetro de las eras de la huerta.</p> <p><b>CIENCIAS NATURALES</b> Seres bióticos y abióticos. Nombra y clasifico seres bióticos y abióticos encontrados en la huerta escolar.</p>	<p>Manifiesta habilidad para identificar y clasificar los sustantivos propios y comunes.</p> <p>Capacidad para contar de forma escrita y creativa sus vivencias.</p>

**DESARROLLO**

<b>EXPLORANDO MIS CONOCIMIENTOS</b> (Activación conocimientos previos, objetivos, criterios de evaluación)
<p>Actividades de rutina: saludo, oración y reflexión.</p> <p>Invitaremos a los niños a la huerta para la exploración y siembra de semillas de cilantro, lechuga, y acelga.</p> <p>Preguntaremos a los estudiantes. ¿Qué es una semilla? ¿Qué semilla conocen? ¿Quién de ustedes ha sembrado una semilla?</p> <p>Vamos sembrando y cantando la semillita: “ a una semillita de maíz  un pollito le hacia piss, piss,  la semillita se asustó  de un brinquito se escondió,</p> <p style="text-align: center;">con tierrita se tapó  y en matica se convirtió;  El pollito también creció.  Pero nunca la alcanzo.</p>
<b>Conozco y desarrollo mis actividades</b>
<p>Teniendo en cuenta lo vivenciado en la huerta realizaremos las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo grupal, escribir lista de nombres observados en la huerta escolar.</li> <li>- Clasificación de la lista de nombres en: personas, animales, plantas y objetos.</li> <li>- Socialización de la actividad realizada.</li> <li>- Complementación de conceptos y ejemplos de sustantivos propio y común.</li> <li>- Con una de las palabras clasificadas los estudiantes formaran una oración, destacando sustantivos propios y comunes.</li> </ul>
<b>APLICO MIS CONOCIMIENTOS - EVALUACION -</b>

Se invitara a los estudiantes a realizar la descripción y dibujo de una semilla de su interés, aplicando las estrategias de producción de textos escritos. Planificación del texto.

Dibuja la semilla, después descríbela teniendo en cuenta las siguientes características como: tamaño, forma, color y textura.

Dibujo	La semilla Era: __, __, __y__. La semilla da origen a____, se siembra en la____
--------	--

Para escribir una descripción tenemos en cuenta:

Antes de enumerar las características utilizamos \_\_\_\_\_.

Entre cada característica que escribimos utilizamos \_\_\_\_\_.

Antes de escribir la última característica utilizamos un conector o nexos \_\_\_\_\_

### ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.

Socializar a tus padres o familiares la descripción realizada en clase.

Describe a la persona más importante para ti.

### BIBLIOGRAFIA

**10. GUÍA 2-SEMESTRE A. CARTILLA “LENGUAJE ENTRE TEXTOS”**  
 PROGRAMA TODOS A APRENDER PAGINA 21 AL 28  
 WWW.CONTENIDOSPARAAPRENDER.COM colocar enlace completo

## Anexo 4

### Galería Fotográfica

#### Entrevista

1. ¿En qué sitios disfrutas más tus clases? ¿Por qué?
 

En la huerta, Por que me gusta el aire y las plantas y como explican las clases sobre las plantas.
2. ¿Cuáles son tus historias favoritas? ¿Por qué?
 

Poesias, Por la estructura de la Lectura y la rima que tiene la poesia.
3. ¿Qué clase de historias has leído?
 

Lexendas, cuentos, Poesias, y Fabulas.
4. ¿Escribes historias fuera de la escuela?
 

Ninguna historia.

Kevin Felipe Victoria Rivera.

RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, TENIENDO EN CUENTA TUS VIVENCIAS.

¿Qué sabemos la huerta escolar?

ES un espacio donde se siembran plantas medicinales, y plantas alfareras.

¿Qué sabes de las plantas medicinales?

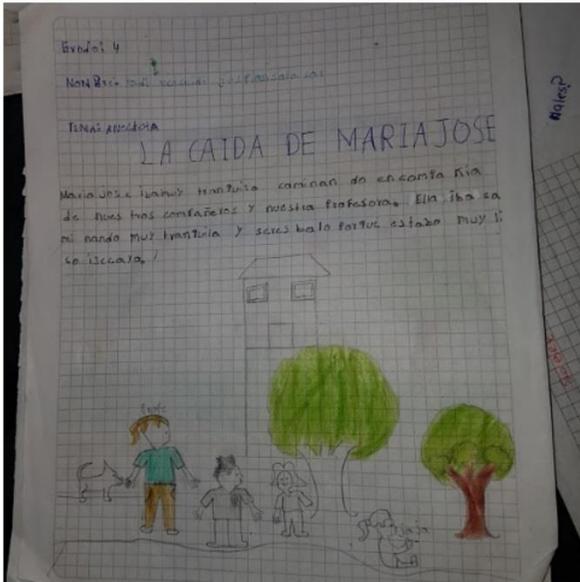
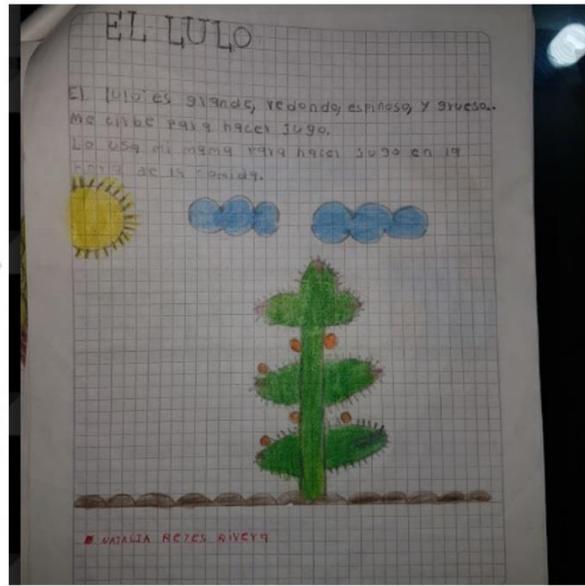
curan muchas enfermedades como dolor de cabeza, y de barriga.

¿Qué cultivas en tu huerta casera?

sabilla, Romero, al vaca, limoncillo, menta, joda, manzanilla.

¿Te gustaría que hiciéramos una huerta en tu escuela? ¿Por qué?

me gustaria porque cultivariamos plantas medicinales.



Muestra fotográfica de las actividades realizadas

Muestra fotográfica de las actividades realizadas

### EL LIMONCILLO COCTINADOR

Limoncillo: Es largo, verde, alto y sabroso. Sirve para hacer la aguapanela.

Limoncillo: Lo usa mi mamá para hacer la salsa del desolluno.

Laura Sofía Chagüendo R.

### COPLAS Y ADIVINANZAS DE MI HUERTA.

Soy largo como una serpiente pero no la soy, huelo como una flor pero no la soy. (el limoncillo)

Verde era, rojo me volví, pero por dentro amarillo siempre fui. (el tomate)

Me arrancaron, me cortaron, y en la sopa me echaron. (el cilantro)

Ingrid Pérez

### EL TOMATE BONITO

**EL TOMATE:** Gordo, rojo, delicioso y grande.

**ME SIRVE:** Para hacer giseros, ajís, y ensaladas.

**LO USAN:** En los restaurantes y en mi casa.

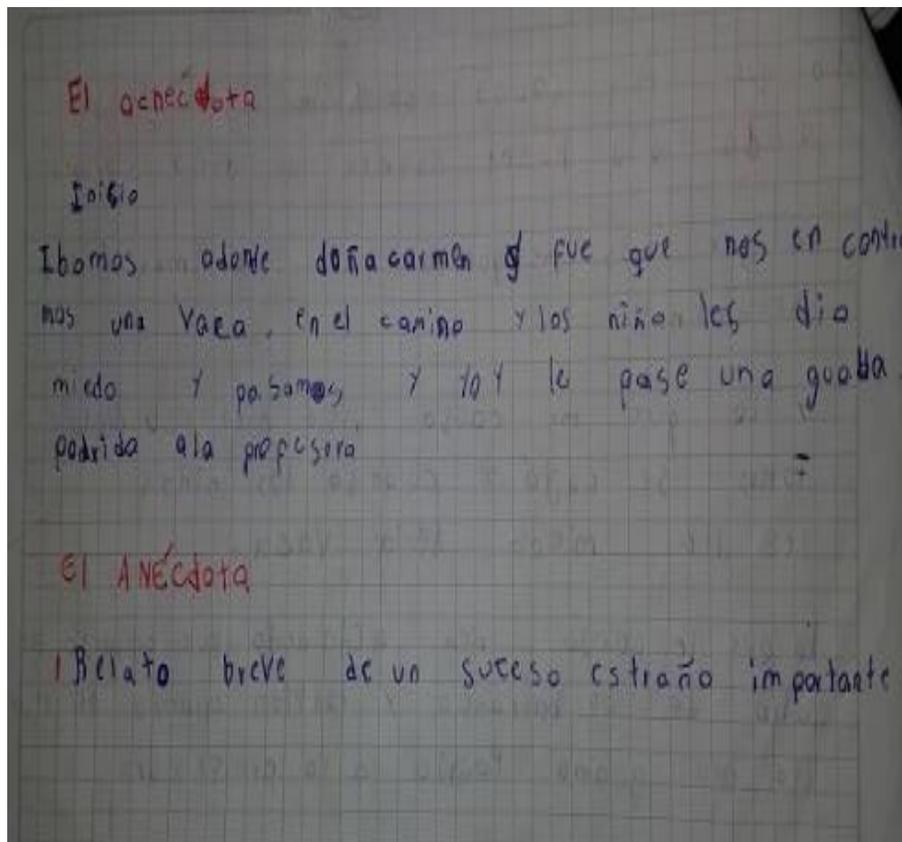
Laura Sofía Chagüendo

### LA LECHEGA Y EL CILANTRO

Hace mucho tiempo en una huerta habrán dos ellas con amigas: Una era una lechuga y la otra Cilantro le dijo a la lechuga - sabes que a la hora que cuidarla? y la lechuga le respondió: sí pero para cuidarla hay que echarles agua. y la lechuga le dijo al cilantro - oye vamos a jugar a jugar le respondió - sí claro. jugaron y jugaron y jugando pero el cilantro le pegó muy duro y se no y pasaron semanas y semanas pero un día han muy bien y volvieron hacer amigos por siempre son mucho todos los días muy felices.



Intercambio de saberes.

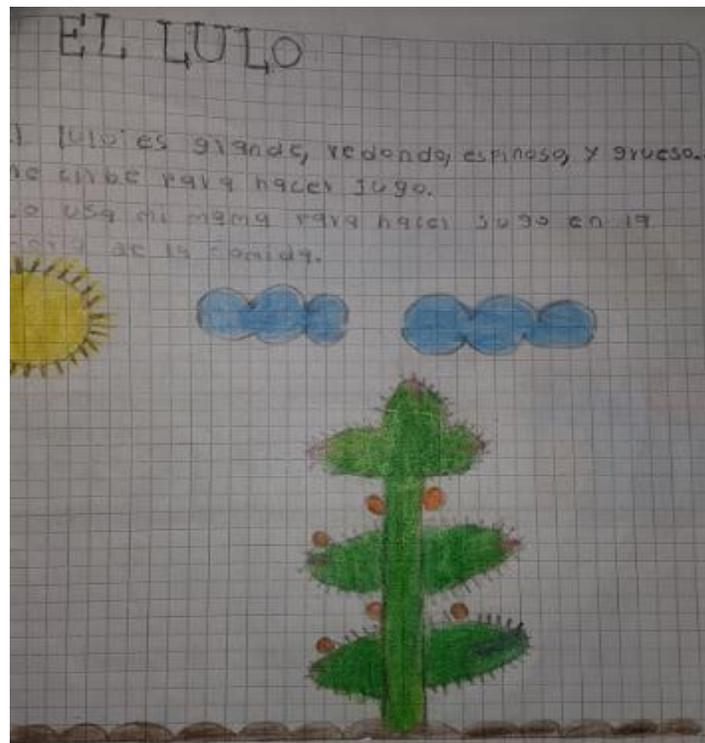




Anécdota.



Visito la huerta casera de mis amigos.



visito la huerta casera

In tercanbiar saberes de la visita de la huerta casera

Relato

Nos fuimos a las 4:30 a donde donia Marucha y ella nos enseño plantas medicinales como llaje, amara, sahuajo, el pajeo, sabila, el pajeo y ano tamos todo lo que dijo donia Marucha x des pues ter miramos de anotar x donia Marucha nos dio jugos y fuimos al gallinero de donia Marucha x fuimos ala escuela

Ejercicios de escritura.



**Describo y escribo cuentos.**







ORGANIZO ESCRIBO Y CORRIJO EL TEXTO PLANTEADO

TITULO: EL CARROZITO Y EL JUCOSO  
En una finca muy hermosa vivían dos  
amigos muy felices como era el chico  
dulce y el hato con el jucoso se  
taban jugando sus padres para  
que vivan bien sus trabajos

Al otro día el señor abuelo estaba  
restando con el señor Juan el señor  
Juan le dio al señor abuelo un  
carrito que era muy bonito y  
juntaron con el hijo los amigos  
se jugaron con los

Los padres se jugaron amigos y  
abrazos y recibieron felicidad y vida  
son felices por siempre FIN

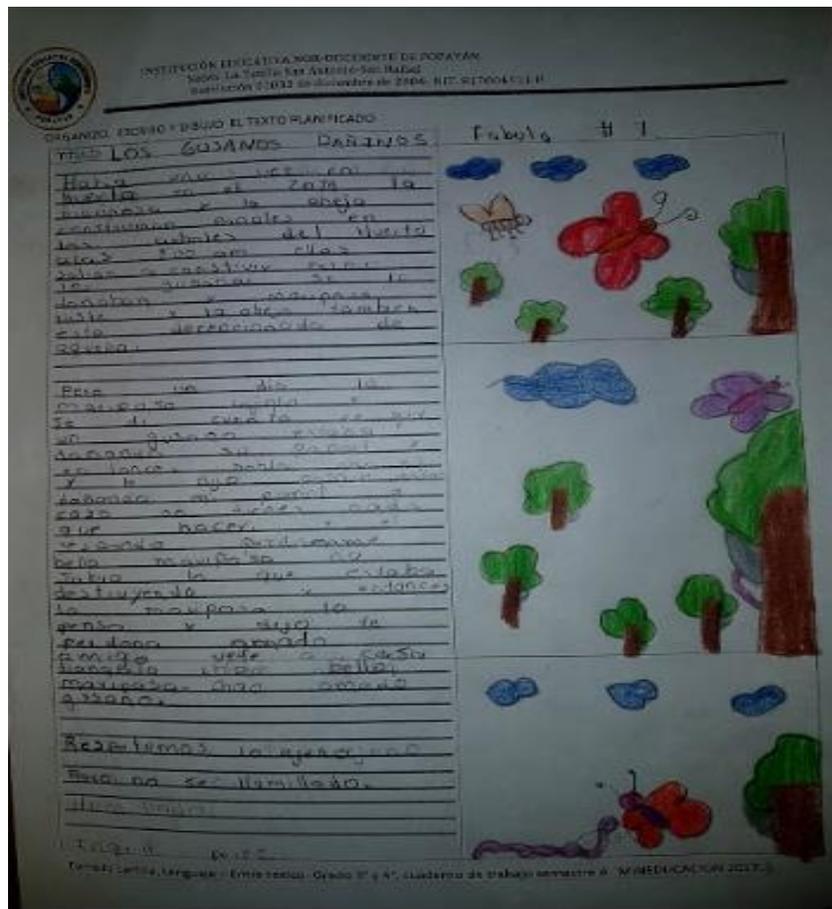
MORA LEJA

NO debemos hacer los padres  
para que los hijos sean felices

Escribió YADi Verzeidi Jusfiora

FABULA I





Escrito final.



Elaboración de señaléticas.



**Ubicación de señaléticas.**