

Sembrando lecturalezas

(Lecturas en el aula viva)

Laura Yanin Quiroga Marín

Monografía para optar al título profesional de Licenciada en español e inglés

Asesora

Sonia Salgado Acevedo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C.

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Resumen

El presente trabajo monográfico “Sembrando Lecturalezas” tomó lugar en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, en la clase de Lengua Castellana de las estudiantes del grado 1101 de la Jornada Tarde. En primer lugar, el estudio investigativo nació desde observación de los conocimientos y habilidades que poseían las estudiantes en relación con la comprensión lectora, este ejercicio evidenció algunas dificultades a nivel de lectura inferencial, literal y crítico y paralelamente dilucidó que las condiciones físicas del ambiente de aprendizaje eran incómodas y no permitían una libertad de movimiento. Por otro lado, durante la contextualización se hizo evidente el interés de las estudiantes por la problemática ambiental, además, de la existencia de una huerta escolar frecuentada por las estudiantes, de allí surgió el interés por incluir un ambiente de aprendizaje alternativo en la búsqueda de una estrategia en la que se propenda por el derecho al desarrollo integral de las estudiantes en busca de un buen vivir. De este modo se llevó a cabo una propuesta pedagógica que permitió fortalecer los procesos de comprensión lectora desde la interacción del individuo con la naturaleza, en aras de fortalecer tanto sus habilidades en la lengua, como su espíritu crítico en relación con el entorno. Esta propuesta se llevó a cabo mediante la aplicación de una secuencia didáctica como herramienta metodológica para la lectura del aula viva.

Palabras clave: *Comprensión lectora, aula viva, lecturalezas.*

Abstract

The research 'Sembrando lecturalezas' has been developed in the I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, within the "Spanish Class" of the students in the grade 1101 (last grade highschool in Colombia). First of all, this research has been structured apart from the observation phase in which the researcher has established a starting line to help determine the skill the students owed related with the reading comprehension. This exercise nuance several difficulties, as a matter of fact, specifically inferential, literal and critical. Also, we analyzed the impact, influence and importance of the arrangement as a factor that conditions the movement in the relationship learning arrangement. During contextualization it was evident the interest of the students about the environment matter, add also, the existence of a school orchard that had students as frequent visitors. All above become the reason for planning a strategy that reinforces the individual development. Thus, the proposal of having a strategy that helps students to become aware readers since the nature is conceived as an element of interaction with the individual. The implementation of a didactic sequence eased the reading of the alive classroom.

Keywords: *living classroom, reading comprehension, reading nature, seed.*

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 8 |
| I. Planteamiento del problema..... | 1 |
| 1.1. Contextualización | 1 |
| 1.2. Caracterización de las Estudiantes | 2 |
| 1.3. Prueba Diagnóstica..... | 6 |
| 1.3.1. Prueba escrita. | 7 |
| 1.3.2. Visita al aula. | 8 |
| 1.4. Planteamiento del Problema | 11 |
| 1.5. Pregunta de Investigación..... | 14 |
| 1.6. Objetivos..... | 14 |
| 1.6.1. Objetivo General..... | 14 |
| 1.6.2. Objetivos Específicos..... | 15 |
| 1.7. Justificación | 15 |
| II. Referentes teóricos | 19 |
| 2.1. Antecedentes..... | 19 |
| 2.1.2. Comprensión Lectora..... | 19 |
| 2.1.3. Ambientes de aprendizaje..... | 21 |
| 2.1.4. Aula viva..... | 22 |
| 2.1.5. Lecturalezas. | 23 |
| 2.2. Marco teórico..... | 24 |
| 2.2.1. Comprensión de lectura. | 25 |
| 2.2.1.1. Niveles de lectura..... | 27 |
| 2.2.2. Ambiente de Aprendizaje. | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2.1. Aula viva | 33 |
| 2.2.2.2. Lecturaleza | 35 |
| III. Diseño metodológico..... | 36 |
| 3.1. Enfoque de investigación..... | 36 |
| 3.2. Unidad de análisis y Matriz categorial | 38 |
| 3.3. Población | 40 |
| 3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información | 41 |
| 3.4.1. Diario de campo..... | 41 |
| 3.4.2. Encuesta..... | 41 |
| 3.4.4. Consideraciones éticas..... | 42 |
| 3.4.5. Triangulación..... | 42 |
| IV. Propuesta de intervención pedagógica..... | 43 |
| 4.1. Enfoque pedagógico participativo | 44 |
| 4.2. Enfoque de educación ambiental intercultural | 45 |
| 4.3. Fases de desarrollo..... | 46 |
| 4.3.1. FASE 1, Prepara la siembra: Sensibilización y exploración..... | 47 |
| 4.3.2. FASE 2, Germina la palabra: Organización del pensamiento, <i>lecturalezas</i> | 49 |
| 4.3.3. FASE 3, Cosecha los saberes: apropiación del conocimiento..... | 53 |
| 4.3.4. FASE 4, Comparte los frutos: socialización de la experiencia..... | 55 |
| 4.4. Cronograma | 58 |
| V. Análisis de resultados | 59 |
| 5.1. Análisis de la información..... | 61 |
| Conclusiones | 76 |
| Recomendaciones..... | 79 |
| Bibliografía..... | 80 |

| | |
|--|----|
| Anexos..... | 84 |
| Anexo N° 1 Diario de Campo 1..... | 84 |
| Anexo N° 2 Encuesta..... | 84 |
| Anexo N°3 Encuesta..... | 85 |
| Anexo N° 4 Diario de campo #5..... | 85 |
| Anexo N° 5 Encuesta 1, pregunta #5..... | 86 |
| Anexo N° 6 Prueba escrita..... | 86 |
| Anexo N°7 Tabla 1. Resultados prueba diagnóstica..... | 87 |
| Anexo N° 8 Rúbrica de evaluación comprensión de lectura preguntas abiertas diagnostico #1 | 88 |
| Anexo N°9 Gráfica 1 tabulación nivel de lectura inferencial diagnóstico #1..... | 88 |
| Anexo N° 10 Diario de campo #10..... | 89 |
| Anexo N°11 Diario de Campo #11..... | 90 |
| Anexo N° 12 Consentimiento informado estudiantes..... | 90 |
| Anexo N° 13 Observaciones..... | 91 |
| Anexo N° 14 Diario de Campo 13..... | 91 |

Introducción

El presente proyecto de investigación-acción en el aula, llamado ‘*Sembrando lecturalezas*’ toma lugar en las instalaciones del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño con las estudiantes del curso 1101 de la jornada tarde, en la huerta escolar Ecosistema *Life*. La propuesta pedagógica implementó las [lecturalezas](#) como una estrategia metodológica que busca fortalecer los procesos de comprensión de lectura desde la apropiación de saberes interculturales, donde los hábitos cognitivos de lectura surgen de manera implícita en el aula como actos de comunicación donde se busca una participación activa por parte de los seres que interactúan en el ambiente de aprendizaje.

El [Aula Viva](#) impulsa la transformación de los espacios de enunciación de la educación en América Latina, donde los modelos educativos adoptan prácticas que no tienen en cuenta la diversidad natural y cultural que aporta el territorio. Además de buscar fortalecer espacios de apropiación crítica de temáticas acordes al momento histórico y ambiental por el que atraviesa el planeta.

Por otro lado, los objetivos de enseñanza en el área del lenguaje que se proyectan a nivel formal en la educación colombiana reafirman que “los procesos de comprensión de lectura atraviesan diferentes dimensiones de la realidad y no se reducen únicamente a una actividad mecánica de la comprensión de un código escrito” (MEN, 1998), se espera por tanto, que en la etapa final de formación en el colegio, en este caso, en el grado undécimo, las estudiantes tengan una conciencia crítica y reflexiva de la del medio que las rodea.

Principalmente, la observación de los procesos de aprendizaje de las estudiantes del curso 1101 y el análisis sobre la competencia de comprensión de lectura se estableció que existían algunas dificultades en el desarrollo de los niveles de interpretación por los cuales debe atravesar

todo lector para hacer un proceso completo de lectura a nivel literal, inferencial y crítico; (Isabel Solé, 1992). Procesos cognitivos como la abstracción de información explícita, la síntesis de ideas y la formulación de conclusiones fueron algunos de los puntos más cruciales de las dificultades halladas.

Por otro lado, se evidencia a partir de la observación que las estudiantes tienen un gran interés por la huerta y las actividades que allí se realizan y a pesar de que los maestros no reconocen el espacio del Aula Viva que existe en el colegio como ambiente de aprendizaje alternativo y complementario se acude a este lugar con el ánimo de motivar las prácticas autónomas de las estudiantes. De este modo se hace pertinente seguir tejiendo el camino de la integración de saberes en el que participen estudiantes y docentes mediante una experiencia de aprendizaje significativo en el que se puedan unir los procesos de comprensión lectora y la importancia del cuidado de la vida en aras de fortalecer este espacio en donde la comunicación entre los sujetos y su convivencia mejoren significativamente.

I. Planteamiento del problema

1.1. Contextualización

El presente trabajo monográfico titulado ‘Sembrando Lecturalezas’ se realizó en la Institución Educativa Distrital Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. El colegio fue fundado el 5 de Octubre de 1916, en honor a Mercedes Nariño, con el nombre de Sindicato de la Aguja y actualmente se encuentra ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe en el Barrio San José Obrero y cuenta con una antigüedad de 105 años (PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019). La institución nació con la intención de formar a mujeres en labores del hogar pero posteriormente cambió de enfoque, profundizando en una educación formal.

Cabe señalar, que desde sus inicios el Colegio Liceo Femenino ha sido una institución reconocida por su calidad educativa y el esfuerzo que ha hecho por tejer una comunidad solidaria entre estudiantes, maestros y familias. Muestra de ello, es que para garantizar la participación de población diversa el colegio cuenta con jornadas en la mañana, tarde y noche; además, amplía sus servicios a los días sábados y domingos prestando servicio de guardería a las madres de la comunidad estudiantil.

Adicionalmente, el colegio “se proyecta para el año 2021 como una institución reconocida a nivel nacional por la calidad de su servicio y la excelencia de sus egresadas como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro” (PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, pág. 13) basando su filosofía en los postulados de la libertad y la diversidad hacia un desarrollo humano integral y social mediante una actitud de cuidado hacia la vida.

En el intento por cumplir estos objetivos, la institución ha implementado diferentes estrategias y proyectos pedagógicos como, por ejemplo, el proyecto ‘Thalita Cumi en el liceo,

aprende a vivir para convivir’, ‘Las conciliadoras’, el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) y el PEI (Plan Educativo Institucional), el cual es la base para todas las iniciativas que se desarrollen en la institución, el PEI propende por una “educación de calidad para la felicidad con una visión que prioriza aprendizajes, desarrollos socioemocionales, creación de comunidad de aprendizaje y entornos escolares seguros” (PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, pág. 21).

El Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) ha logrado que espacios de aprendizaje como la huerta escolar acrecienten el desarrollo de procesos educativos y la formación de sujetos reflexivos y críticas de su entorno desde una perspectiva ecológica. Es importante mencionar que esta, como varias de las propuestas pedagógicas alternativas, han sido iniciativas de las prácticas pedagógicas de docentes en formación de instituciones como La Universidad Pedagógica Nacional, lugar en donde se consolida el Colectivo Tabanoy, que es el fundador del ‘Aula Viva Ecosistema Life’ como territorio de aprendizaje para la comunidad liceísta.

Si bien la ley decreta que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, pág. 1) la realidad en Colombia es que no hay forma de garantizar el cumplimiento de dicha ley y por esto se hace necesario implementar metodologías alternativas que fomenten la formación integral e incidan en el tejido social.

1.2. Caracterización de las Estudiantes

Para dar inicio al proceso investigativo se desarrolló una descripción general de las estudiantes. Inicialmente, fue necesario un periodo de observación y seguido a ello la aplicación de instrumentos como la encuesta y el diagnóstico que permitieron conocer características más

específicas del aspecto socioeconómico, cognitivo y lo que ellas referían respecto a su práctica de lectura y escritura.

En primer lugar, el curso 1101 de la Jornada Tarde, estaba conformado por treinta y cuatro jóvenes que oscilaban entre los quince y los dieciocho años de edad quienes, en su mayoría, se identificaron en el modelo de género binario imperante, como mujeres. Las personas que se encuentran en este periodo de vida se ubican en lo que Piaget (s.f.) denominó como *la etapa de operaciones concretas* en su teoría del desarrollo cognitivo, etapa en la que sobresale la capacidad de comunicarse con los pares y de poder interpretar información más allá de la realidad concreta. En otras palabras, durante este periodo, las personas poseen un grado de madurez que cognitivamente condiciona el uso del lenguaje según su intención comunicativa y, además, supone en los sujetos la capacidad de entender e interpretar situaciones diversas, hasta el punto de analizar y valorar determinados fenómenos.

Por otro lado, durante el periodo de observación, sobresalió el hecho de que existía una división segmentada en pequeños grupos de estudiantes dentro del aula, las jóvenes manifestaban negatividad por trabajar con compañeras diferentes a las habituales, debido a la dificultad para aceptar la diversidad entre ellas. Sin embargo, al tener la oportunidad de hacer el paralelo con la experiencia pedagógica de un maestro en formación de la Universidad Distrital, quien propuso a las estudiantes ejercicios grupales sobre hechos cotidianos de su interés personal que implicaban un juego de roles, las estudiantes mostraron empatía y participaron de forma activa, sobre todo, cuando se trataba de temas relacionados con la ecología y el feminismo.

Paralelamente, al escuchar sus formas comunicativas pudo observarse que no había una comunicación cuidadosa y por el contrario se reiteraban las burlas y las prácticas de violencia

verbal; además, muestra de ello era que no seguían las instrucciones dadas por la maestra titular; mientras ella enunciaba la actividad a realizar las estudiantes ignoraban el mensaje, sin atender al acto comunicativo de forma recíproca (Anexo 1). Entonces, se concluyó, que, aunque existía una buena comunicación al interior de los grupos de estudiantes, a la hora de relacionarse con grupos en los que resaltaban diferencias de orden ideológico o estético surgían problemas de comunicación y falta de cuidado para relacionarse entre ellas.

En seguida, al realizar la encuesta que estaba estructurada en 19 preguntas, 14 cerradas y 5 abiertas se precisaron algunos aspectos como la conformación familiar y los intereses personales de las estudiantes (Anexo 2). Dicha encuesta develó que 38% de ellas pertenecía a familias nucleares, 16% a familias monoparentales y 45% hacía parte de familias extendidas; un 80% pertenecía a los estratos 1, 2 y 3 y además 40% de las madres u otras familiares de las estudiantes tuvo formación educativa en la misma institución (Anexo 3), debido a esto, la comunidad educativa está integrada por las madres y otros familiares que participan en los proyectos pedagógicos de la institución.

Paralelamente, se encontró que dentro de sus preferencias 60% de las jóvenes practica algún deporte como volleyball, baloncesto o fútbol, así mismo, resaltaron otro tipo de hobbies como dibujar, bailar y leer (Anexo 3). En cuanto a sus temas de interés 40% de las estudiantes mencionó los medios de comunicación, 40% optó por la ecología y 20% señaló al feminismo; adicionalmente, al indagar sobre los lugares preferidos de las estudiantes en las instalaciones del colegio, se encontró que el 80% de las estudiantes acudía a la huerta escolar como lugar de reflexión o en búsqueda de apoyo en situaciones emocionales difíciles.

Desde otro ángulo, durante la etapa de observación en una de las clases del español, las estudiantes realizaron una exposición sobre la edad media, en la que la información brindada por parte de las expositoras fue memorizada (Anexo 4). Se identificó entonces, que en la práctica de lectura las estudiantes reconocían información explícita de un texto, es decir, había una lectura literal de las características evidentes de una narración. Sin embargo, no hubo comentarios adicionales ni conclusiones acerca del tema, evidenciando una falta de interpretación y apropiación del texto, dificultades propias del desarrollo de los niveles inferencial y crítico de la comprensión de lectura.

Del mismo modo, la encuesta indagó sobre su gusto por la lectura y la escritura, ente lo cual el 73% de las estudiantes señaló la escritura como una actividad difícil de ejecutar, pues manifestaron obstáculos significativos a la hora de plasmar sus ideas de forma organizada y coherente. Mientras que en lo referente a la actividad de lectura la importancia de la lectura se encontraron respuestas como: “leer me enriquece como persona” y “con la lectura salgo de mi realidad” (Anexo 5), sumado a esto, 74% de las estudiantes señaló tener un hábito de lectura establecido. Lo anterior, constató que había un interés por la actividad de lectura y que era necesario implementar estrategias que fortalecieran esta práctica en beneficio de su crecimiento personal y académico.

En este orden de ideas, el interés en ahondar específicamente en la potenciación de la *comprensión de lectura* tiene origen en la necesidad de responder a las dificultades observadas en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, siendo la lectura una forma de interacción con el mundo, primordial para reconocer e interpretar la realidad mediante temáticas como el ecofeminismo (tema de su interés personal) que lleven al encuentro de la diversidad, a las refle-

acciones en su entorno y al cultivo de un espíritu crítico mediante la responsabilidad hacia los demás.

1.3. Prueba Diagnóstica

La anterior caracterización permitió evidenciar una serie de factores de interés que se incluyeron en el diseño de la prueba diagnóstica aplicada, con el propósito de reconocer las fortalezas y dificultades especialmente en el área de *comprensión de lectura* de las estudiantes del curso 1101 de la jornada tarde.

La prueba diagnóstica se diseñó principalmente con base en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que establecen que las estudiantes de grado undécimo deben haber desarrollado un proceso en comprensión de lectura en tres niveles básicos: *lectura literal*, *lectura inferencial* y *lectura crítica*, lo cual indica que la lectora debe lograr identificar elementos explícitos e interpretar situaciones mediante de la intertextualidad (MEN , 2006).

Paralelamente, el diagnóstico buscó precisar los aspectos relacionados con la competencia crítica argumentativa por medio de sus producciones escritas teniendo en cuenta la premisa de que la lectura es un proceso ascendente que parte de la decodificación de un código escrito a la interpretación sintáctica, semántica y pragmática de un texto (IsabelSolé, 1992), en otras palabras, la competencia crítica se encuentra más allá de la identificación de elementos explícitos, es la interpretación del contexto y la manifestación de la opinión propia de alguien sobre un tema.

Teniendo en cuenta lo anterior, la prueba realizada se estructuró en dos momentos: el primero fue una prueba escrita y el segundo una visita a la huerta escolar motivada por los intereses personales manifestados por las jóvenes, esto con el objetivo de realizar un primer acercamiento al aula viva y a una lectura de un texto diverso, como es la huerta escolar.

1.3.1. Prueba escrita.

Para empezar, en el primer momento del diagnóstico se aplicó una prueba escrita para conocer las características que componían la competencia en lectura de las estudiantes, dicha prueba constó de un esquema compuesto por diez preguntas, dos abiertas y ocho cerradas (Anexo 6).

En primera instancia, mediante las preguntas abiertas formuladas y el análisis respectivo, por medio de una rúbrica de evaluación diseñada para caracterizar los *usos generales de la lengua a nivel gramatical*, su *grado de coherencia* y la *capacidad argumentativa* de las estudiantes, se encontraron las siguientes peculiaridades.

La pregunta abierta número uno solicitó a las estudiantes escribir una noticia en la que se informara sobre una nueva ley que mejorara los índices de convivencia; al respecto, en un 50% no se siguió la instrucción indicada para el desarrollo del ejercicio, se omitió la redacción de un enunciado para la noticia y la fecha de inicio de la ley, además, de no especificar la población a la cual iba dirigida la ley, así como sus principales causas ratificando las dificultades manifestadas por las estudiantes en su competencia de escritura. Mientras que en lo relacionado con la *coherencia*, en un 30% de los casos se empleó de forma correcta los signos de puntuación y en un 14% se incluyó el uso de conectores discursivos (Anexo 7).

Así mismo, la segunda pregunta abierta indagó sobre el *espíritu crítico* de las estudiantes, se solicitó entonces escribir un párrafo de opinión sobre la lectura del cuento corto “*El hambre*” publicado en Bogotá 100 palabras el año 2017 por Andrea Avendaño de 15 Años en Ciudad Bolívar (Avendaño, 2017, pág. 15), esto con el propósito de conocer la capacidad de las jóvenes para expresar sus emociones. En el 78% de los casos las estudiantes asociaron el tema de la historia con situaciones reales y resaltaron emociones causadas por la historia como la tristeza o

la angustia, lo cual evidenció un índice de conciencia emocional en las estudiantes y por lo tanto, un índice del espíritu crítico que reside en las estudiantes.

En segunda instancia, para las ocho preguntas cerradas de respuesta múltiple se diseñó y utilizó una rúbrica de evaluación distinta que valoró características más específicas de los niveles de *comprensión lectora* (Anexo 8). La primera pregunta de esta sección requirió de la elección de un esquema básico prediseñado que representaba los elementos literales del texto como los personajes principales, el lugar y el tema central. El análisis de esta pregunta reveló que el 21% del grupo eligió el esquema que condesaba la información correcta (Anexo 9), mientras el 79% restante presentó obstáculos para reconocer el esquema correcto que sintetizaba los elementos literales del texto.

Por otro lado, una de las preguntas que indagó sobre el nivel de *lectura inferencial*, solicitó a las estudiantes elegir un enunciado que aportara información no explícita del texto; allí, en un 30% se eligió la respuesta que condesaba las conclusiones que surgían del texto de la historia, mientras el 70% restante se inclinó por respuestas que no aportaban ningún tipo información nueva relacionada con el texto. El nivel inferencial de lectura fue escaso y las estudiantes no lograron elegir un enunciado que aportara una conclusión sobre la historia.

En conclusión, el diagnóstico demostró una apropiación de la *comprensión de lectura* a nivel literal, sin embargo, es necesario implementar una metodología de lectura novedosa que permita desarrollar un proceso de lectura reflexivo y que aporte al crecimiento del espíritu crítico de las estudiantes reforzando el tejido de comunidades diversas.

1.3.2. Visita al aula.

Para el segundo momento del diagnóstico se realizó una visita a la huerta escolar, que en adelante se denominará *Aula Viva*. La actividad consistió en realizar una lectura de un texto

diverso, en este caso, del entorno que conformaba el Aula Viva. Esta lectura alternativa tuvo el objetivo de observar los *procesos cognitivos lógicos de razonamiento*, vistos desde la perspectiva de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) citados en (Gallardo, 2012), plantean el aprendizaje como un proceso jerárquico que asciende desde comprender, a aplicar y crear con base en los contenidos de la clase, dicho proceso jerárquico se refiere a que existen unos peldaños que deben escalarse para llegar a un objetivo. Para dicha lectura se establecieron dos criterios: primero, un listado de los elementos evidentes del entorno y segundo el especial cuidado de no maltratar ningún ser de la huerta. En este punto, es necesario resaltar que la lectura es una actividad complementada por el *saber* y el *saber hacer*, leer es una actividad que va más allá del conocimiento conceptual sobre algo, es una interpretación pertinente y reflexiva sobre la realidad llevada a la acción (Cassany, Luna, & Sáenz, Enseñar lengua, 1994) .

A la actividad de lectura de entornos y de campos abiertos, el profesor León Octavio la bautizó como *Lecturalezas*, aproximadamente en el año 2015 en un proceso de mitigación del cambio climático mediante la implementación de huertos circulares como propuesta metodológica educativa en el departamento del Cauca.

Con base en la anterior premisa se invitó a las estudiantes a hacer una *lecturaleza* del *aula viva*, para ello, el primer paso fue elaborar una lista de los elementos evidentes que observaron en el ecosistema de la huerta escolar. Como resultado de la actividad surgió una lista de nombres y/o personajes principales del *aula viva*, en un 90% el ejercicio se limitó a un listado de plantas reconocidas y el 10% restante optó por no realizar la actividad, manifestando indisposición física debido al periodo de menstruación. En relación a este comportamiento se encuentra que existen mitos respecto a que en el periodo de menstruación la mujer no debe tener contacto con actividades de siembra o cosecha ya que puede transmitir a la tierra su “enfermedad” denominada

así por hegemonías patriarcales que suele excluir a la mujer de muchos ámbitos en este ciclo, sin embargo, es importante resaltar que la siembra de la luna, o de la menstruación aporta a la tierra gran cantidad de nutrientes como lo es el nitrógeno, aportando a un proceso de fertilización de la tierra.

Es importante resaltar que la *lectura literal* de los elementos que componían el ecosistema careció de profundidad en cuanto al reconocimiento de la diversidad de especies (Anexo 10), y aunque resaltó el hecho de que las estudiantes recordaron los nombres de algunas de las plantas se hizo evidente la necesidad por fomentar un conocimiento más diverso.

Por otro lado, durante el ejercicio las estudiantes reflejaron una actitud de disfrute del trabajo cooperativo, discutieron sobre el nombre y los usos de las plantas que encontraron, resaltando rasgos como los colores, los olores y los sabores evidenciando un nivel de apropiación significativo de la *lectura literal*. Con respecto este punto Solé (1992) plantea que para que los lectores puedan relacionar experiencias propias es fundamental en el inicio de los procesos cognitivos de la *comprensión lectora*.

Al igual que en la prueba escrita, se observó dificultad para seguir las instrucciones, en este caso, el criterio de cuidado para con el espacio no fue tenido en cuenta, no hubo una conciencia de responsabilidad por el lugar, el aula quedó llena de basura y algunas plantas fueron maltratadas.

Por otra parte, durante el recorrido se dio un espacio de reflexión sobre la actividad de la clase, se preguntó a las estudiantes cómo se sintieron y cuál fue su percepción del aula. En este sentido, las estudiantes manifestaron sentirse más cómodas en este ambiente de aprendizaje, pues las condiciones espaciales les permitían tener mayor libertad de movimiento, el hecho de estar en un campo abierto propiciaba la comunicación espontánea y además, las actividades de la huerta

escolar al ser ejecutadas como un juego que involucra la corporalidad motivó a las estudiantes a aprender mientras se divertían.

En suma, la lectura sobre la realidad contextual (*lecturaleza*) realizada durante el recorrido resultó en una apropiación del *nivel literal* de lectura, sin embargo, careció del reconocimiento de la diversidad natural y de la interiorización del cuidado por el entorno. En un 37% las estudiantes se negaron a realizar actividades que requirieran de la interacción con texturas naturales como la tierra o el agua, mientras que el 63% restante demostró gran interés y motivación por jugar y descubrir nuevas experiencias en la huerta. Un grupo de 10 estudiantes permaneció en el aula al finalizar la clase para dejar limpio el espacio y comunicar a las docentes su expectativa por regresar al aula viva, dilucidando un espíritu crítico que potenciar.

1.4. Planteamiento del Problema

Desde el lenguaje es bien sabido que las palabras tienen poder, que nombran las cosas y generan a través de la narración formas de continuidad cultural que comienzan a dar sentido a las diversas entidades que ocupan los territorios. El lenguaje está cargado de historia, de memoria, del trinar de las aves, que es transmitido en forma de código genético y se expresa en una melodía para nuestros oídos y son fuente de inspiración para darle nombre a las cosas. Las palabras tienen identidad, sabores, saberes, colores, que muchas veces son característicos de un territorio; éstas, son resultado de la experiencia y de la comunicación entre individuos, tanto el lenguaje como la lectura son la representación de una realidad, lo que no se nombra, se ve, se representa o se siente... no existe, es omitido por nuestra mente.

Los modelos hegemónicos que imperan y dirigen los actuales sistemas educativos surgen de la colonización occidental de los pueblos latinoamericanos, que aunque en el papel sostienen la idea de promover la formación de individuos integrales que se apropien de su historia y de su

entorno, en la práctica cotidiana se alejan totalmente de esta idea, enfocándose en los métodos sintéticos que se apropian de las habilidades comunicativas como la lectura y la escritura en un plano netamente funcional, es decir, un uso mecánico de la lengua, afectando de forma negativa el aprendizaje espontáneo y la interacción comunicativa con el entorno y por la tanto una carencia de significación de los conocimientos adquiridos.

Por lo tanto, la lectura y la escritura son dos herramientas indispensables en la vida moderna dado que son las principales formas de comunicación de las cuales la humanidad se ha valido para transmitir el conocimiento y los saberes ancestrales. Paralelamente, la educación formal ha adoptado estas dos competencias como métodos de alfabetización de la sociedad, sin embargo, hoy por hoy, es evidente que, en países como Colombia, el aprendizaje descontextualizado ha traído como consecuencia el descuido de las habilidades perceptivas pues el ambiente tradicional de aprendizaje influye negativamente en la comprensión espontánea de los fenómenos que ocurren en el entorno.

Por otra parte, los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998) prometen una formación integral, con bases éticas, holísticas y socio afectivas que desafortunadamente contrastan con los resultados de la observación de la clase de español del curso 1101 de la Jornada Tarde del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, donde imperan los métodos tradicionales como la memorización y la repetición de información descontextualizada. En muchos casos los docentes afirman que los procesos de aprendizaje no evolucionan debido a la falta de disciplina de las estudiantes, sin embargo, no tienen en cuenta que la falta de un aprendizaje significativo y la interacción con el contexto es indispensable debido a que el lenguaje y la expresividad se enriquecen mediante la diversidad de los medios y las nuevas posibilidades que puede proporcionar el entorno.

Al respecto, conviene decir que durante la caracterización se diagnosticó en las estudiantes una lectura mecánica basada en la decodificación del código escrito y se limitaron al análisis sistemático de la información que se les presentó; en un 81% de los casos fue posible reconocer la información literal pero fue más difícil llegar a dar una deducción personal sobre el texto, las estudiantes no realizaban operaciones concretas como la formulación de hipótesis o de conclusiones propias, reflejando además que en un 78,1% de los casos se presentaron dificultades a la hora de predecir un acontecimiento o inferir la idea global de un texto (Anexo 9).

Al llegar a este punto, se evidenció la necesidad urgente de fortalecer los procesos de lectura apoyados en recursos reales debido a las particularidades que se encontraron en los procesos de comprensión lectora para desarrollar el nivel inferencial y crítico que se espera por parte de los Lineamientos Curriculares para garantizar el pleno desarrollo comunicativo de los sujetos de modo que les sea posible integrarse a la sociedad desde un aporte crítico constructivo (MEN , 2006).

Así mismo, es necesario recalcar que gracias a la diversidad espacial con la que cuenta el colegio se estableció la propuesta pedagógica de *aulas vivas* que ha venido implementando el colectivo Tabanoy, el cual tiene origen en las prácticas pedagógicas realizadas por docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, fomentando espacios de aprendizaje no tradicionales en la ciudad con la intención de habitar el territorio de una forma menos agresiva y hacer del ejercicio docente una actividad más humana y menos idealizada en un perfil netamente academicista.

Del mismo modo, el *aula viva* de la Huerta *Life* otorgó la oportunidad para plantear una estrategia pedagógica en la búsqueda de reforzar los procesos cognitivos de lectura en las jóvenes

del curso 1101 mediante la experiencia en el aula viva como recurso de apoyo visual y social de lectura, haciendo una transición de la lectura mecánica y superficial a una comunicación con sentido y significado, transmutando del plano abstracto de la lectura al plano real de la interpretación y resignificación del entorno.

Lo anterior se conjuga con los objetivos esenciales el PEI de la institución que procuran “el respeto por la vida, el ser y su medio ambiente: concebir la vida como el máximo don desarrolla un alto sentido de valoración y amor por ella” (PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, pág. 59) actitudes que pueden llegar a potenciar un aprendizaje significativo y de apropiación de las estrategias cognitivas propias de los niveles de comprensión lectora.

En consecuencia, se espera encontrar una posible solución a los anteriores focos problemáticos por medio de la respuesta a la pregunta de investigación planteada en el siguiente numeral.

1.5. Pregunta de Investigación

¿Qué incidencia tienen las *lecturalezas* del aula viva en el fortalecimiento de la comprensión lectora en las estudiantes del curso 1001 J.T. del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo General.

Analizar la incidencia de las *lecturalezas* del aula viva en el fortalecimiento de la comprensión lectora en las estudiantes del curso 1101 J.T. del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.6.2. Objetivos Específicos.

-Identificar el nivel de comprensión de lectura en las estudiantes del curso 1101 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

- Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que permita fortalecer el proceso lector enmarcado en las *lecturalezas*.

-Analizar el impacto que tiene el aula viva como ambiente de aprendizaje para el fortalecimiento en los niveles literal inferencial y crítico de lectura.

1.7. Justificación

Restaurar la tierra y su comprensión.

Las estudiantes de colegio Liceo Femenino, pertenecen a una población estudiantil en su mayoría de estrato medio, la institución cuenta con la fortuna de tener un gran campus, la mayoría de la población son mujeres jóvenes en un nivel de escolaridad básico próximo al superior, por cual, se debe propender por metodologías prácticas que lleven a la profundización y apropiación del conocimiento aplicados a su realidad escolar. Contradictoriamente, este espacio no es aprovechado en un cien por ciento como recurso de aprendizaje y desarrollo para las estudiantes debido a que el horario escolar se desarrolla en el aula tradicional de clase, en donde los recursos motivacionales del ambiente de aprendizaje para interactuar, normalmente son escasos e inertes, lo cual reduce las posibilidades de fortalecer las relaciones comunicativas. Por esta razón, se delimita al término de “Aula Viva” como un ambiente de aprendizaje que permite implementar las *lecturalezas* en el curso 1101 de la Jornada Tarde. En este sentido, existen metodologías alternativas que hoy por hoy se vienen implementando, sobre todo, en escuelas

populares demostrando ser un camino viable de construcción de poblaciones ricas en pluralidad de conocimientos y en diversidad social y lingüística. Este proceso se desarrolla por medio de una secuencia didáctica como herramienta metodológica con el fin de apropiarse procesos cognitivos de lectura: Literal, inferencial y crítica. La anterior, comprende una serie de actividades desarrolladas en el Aula Viva: La huerta Escolar.

El aula viva: Lectoralezas.

Es así que con el objetivo de afianzar los procesos cognitivos e incentivar a la lectura crítica y reflexiva, se considera el aula viva como un recurso de apoyo eficaz para la ejecución de estrategias pedagógicas alternativas que mediante el ejercicio de la relación entre la lectura y la naturaleza experimentada en el aula viva incentiven procesos cognitivos de comprensión y promuevan la intertextualidad (Martínez Mendoza, 2019). En concordancia, se refiere que “las Lectoralezas son un conjunto de interpretaciones, apropiaciones y resignificaciones del medio y con el medio, emergentes a partir de la relación que tejemos con la naturaleza” (Santa, 2017) citado en (Martínez Mendoza, 2019, pág. 17). En efecto las aulas vivas han tenido un gran impacto en el aspecto social de las estudiantes debido a que es un espacio de libre circulación; donde se requiere del trabajo cooperativo permanente y que además amplía el panorama hacia una [polisemia interpretativa](#) de lenguajes diversos.

Además, promueve las competencias comunicativas de las estudiantes mediante la diversidad de los saberes. En estos términos la lengua se convierte en un componente esencial en el desarrollo social del ser humano, de allí que la lectura y la comprensión lectora sea uno de los pilares del componente comunicativo dentro de la enseñanza de la lengua. De este modo y desde los Estándares Básicos de la Enseñanza de la Lengua “se procura desarrollar un trabajo en lengua

castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de las estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística” (MEN , 2006, pág. 18).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional establece que

La escuela en cuanto sistema social y democrático, debe educar para que los individuos y las colectividades comprendan la naturaleza compleja del ambiente, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, químicos, sociales, económicos y culturales; construyan valores y actitudes positivas para el mejoramiento de las interacciones [individuo]-sociedad naturaleza (MEN , 2006, pág. 25).

Lo anterior, quiere decir que es necesario tejer ambientes de aprendizaje que integren los saberes y re-signifiquen los procesos educativos para las estudiantes.

Apuesta por el aula viva.

Por otro lado, partiendo de la apropiación y el sentido de pertenencia que se observó en las estudiantes hacia la institución y, a través del interés individual expresado por ellas mismas al acercarse a la huerta en busca de un espacio en donde pudieran sentirse cómodas y participar en un trabajo colaborativo que ayudara al cuidado del espacio mediante actividades como la siembra, se encontró la oportunidad de potenciar este tipo de actitudes autónomas como excusa para fortalecer los procesos cognitivos de comprensión lectora, esto por medio de la interpretación de lenguajes diversos.

En este orden de ideas, es oportuna la propagación y continuidad de espacios alternativos distintos al salón de clase que le brinden a la estudiante la posibilidad de reconocerse como individuo integrante de una sociedad y que fortalezcan el aprendizaje colaborativo y significativo dentro de la comunidad estudiantil; en este caso, por medio del uso de la lengua como herramienta esencial de comunicación y transformación de la realidad de un sujeto. Así mismo, es importante replantear el rol de la mujer, que si bien el colegio ha velado por su distinción es necesario reforzar las prácticas de autocuidado y cocuidado que se pueden abordar desde la realidad que aporta el aula viva.

Así pues, se busca cualificar el desarrollo en la competencia de la comprensión lectora de las estudiantes del curso 1101 por medio del análisis de textos diversos, para examinar el aula viva como recurso de mejoramiento de las relaciones interpersonales mediante la interacción en la huerta como espacio alternativo al entorno habitual en el que se llevan a cabo las actividades académicas, alternando el trabajo del salón de clase, casi siempre teórico, con el trabajo en el aula viva, permitiendo la construcción de una polisemia interpretativa que teja caminos a la emancipación del conocimiento y a la creación de más propuestas pedagógicas que enriquezcan las estrategias de enseñanza por medio de experiencias en ambientes de aprendizaje que signifiquen la educación y las relaciones sociales.

II. Referentes teóricos

En el anterior ejercicio de problematización surgieron tres ejes fundamentales de estudio que se abordarán mediante la teorización y revisión de algunas investigaciones que han abordado el previo estudio de estas. Entonces, el marco teórico de esta investigación busca facilitar a los lectores la comprensión de las categorías de estudio y dilucidar los puntos de convergencia que existen entre la *comprensión de lectura*, el *ambiente de aprendizaje* y las *lecturalezas*. En este punto, es preciso aclarar que no se encontraron estudios anteriores que relacionaran estas tres categorías, sin embargo, los antecedentes que se tuvieron en cuenta, dan una muestra clara del uso de cada una de ellas.

2.1. Antecedentes

Luego de realizar una búsqueda exhaustiva de los estudios previos relacionados con estos conceptos se revisaron siete investigaciones llevadas a cabo en territorios de Latinoamérica que incluyeron las categorías de interés de esta investigación en sus estudios, cabe resaltar que todas las investigaciones revisadas se encuentran en el campo de la pedagogía como se verá a continuación.

2.1.2. Comprensión Lectora.

En primer lugar, se revisa la investigación *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el gimnasio pascal* con lugar en la ciudad de Bogotá, Erika Sofía Jiménez Arévalo (2015). Jiménez hace un estudio sobre algunas estrategias que promueven la comprensión de lectura desde experiencias significativas transmutando de la mecánica de la lectura a la apropiación de dicha actividad. Jiménez se basa en las teorías planteadas por Zuleta, Smith e Isabel Solé, referentes importantes para esta

investigación. Como resultado, Jiménez evidenció que a través de la implementación de talleres enfocados en desarrollar estrategias de lectura significativas se dio un nivel de apropiación importante de la competencia de comprensión lectora en los estudiantes. En este estudio se replantea el rol docente como un puente entre los estudiantes y las estrategias que existen para fortalecer los niveles de comprensión lectora.

Por otro lado, se hace referencia de la investigación titulada *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*, en la ciudad de Medellín realizada por Zulema Ramos Gaona (2014). Allí Gaona señala la importancia de potenciar la comprensión de lectura no solo desde el área del español sino desde diferentes áreas del aprendizaje, en este caso, desde las ciencias naturales facilitando el uso de la lengua y la apropiación de la ciencia en la vida cotidiana basándose en teorías planteadas por Braslavsky, Alliende y Condemarin. Como resultado de la experiencia, la investigadora señala que por medio de las preguntas inductivas se puede llegar al desarrollo de los tres niveles de lectura. Gaona señala la importancia de que la educación sea integral e interdisciplinar más allá de lo estipulado en los planes institucionales, sino que se lleve a la praxis mediante la práctica docente.

Finalmente, en la investigación efectuada por María Paula Marín Mendoza y Deysi Lorena Gómez Pajoy (2015) en la ciudad de Bogotá, titulada *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Las investigadoras exponen la lectura crítica como una estrategia de desarrollo de la competencia en comprensión de lectura en secundaria, enfatizando en la importancia de la reflexión en las etapas de lectura de los estudiantes, las cuales deben ser acompañadas por el docente hasta el último momento de la formación académica, dando como resultado una experiencia significativa para el desarrollo del gusto de los estudiantes por la

lectura, éste estudio se fundamentó en las teorías de Isabel Solé, Daniel Cassany y Peter A Facione.

Se concluye así, que en los estudios previamente realizados en aras de fortalecer la competencia de comprensión lectora, se han propuesto estrategias innovadoras que han dado como resultado el incremento de los niveles de comprensión lectora mediante el uso de estrategias significativas que enriquecen el proceso de aprendizaje para los jóvenes demostrando así la importancia de que el docente se interese en proponer metodologías que motiven a los estudiantes a incrementar su gusto por la lectura de forma integral.

2.1.3. Ambientes de aprendizaje.

En primera instancia, para referir las experiencias investigativas que se enlazan con la construcción de ambientes de aprendizajes alternativos, se hace mención de la investigación titulada: *Las aulas ambientales como estrategia pedagógica para la resignificación de las interacciones del ser humano y su entorno* (Julio Vargas, 2015), llevada a cabo en la Institución Educativa la Aurora, ubicada en la localidad de Usme. El investigador plantea el aula viva como un espacio de resignificación en los procesos de aprendizaje, en donde el trabajo en las aulas vivas en equipo dio como resultado la apropiación y reconocimiento de la importancia de la relación de los individuos con el entorno natural y el afianzamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes como resultado de la experiencia. Este trabajo se sustentó en las teorías de Sauv , la Secretaría de Ambiente y Tovar J. De este estudio se resalta el resultado significativo que dio lugar a cambiar las conductas de los estudiantes en su interacción con el medio ambiente y la manera en la que esta experiencia logró transformar la disposición de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje, así como el reconocimiento del entorno, como un ejercicio en la formación de sujetos conscientes y críticos.

Por último, tomaremos como referencia el estudio titulado *El aula ambiental una experiencia pedagógica generadora de emociones y acciones con el entorno* de las autoras Blanca Bautista, Luz Cadena, María Castañeda y Sandra Forero (2017) de la Universidad Santo Tomás. En esta investigación se pretendió comprender las relaciones que se construyen a partir de la interacción de los actores educativos con el Aula Ambiental o Aula Viva mediante las emociones y acciones experimentadas allí, este estudio se fundamentó en las teorías de Dorsch, Goleman y la Secretaría Distrital de Ambiente. Como resultado de la experiencia, se concluyó que el Aula Viva permite construir lazos significativos entre los docentes, los estudiantes y el territorio, mediante la transformación de campos abiertos y espacios naturales en lugares de aprendizaje significativo. Además, el desarrollo de actividades curriculares en el *aula viva* desata en el estudiante un sentido de pertenencia tanto del ambiente que lo rodea como de las labores que allí desarrolla, incrementando el nivel de autonomía en los procesos de aprendizaje.

Al llegar a este punto, se entiende pues el Aula Viva como un espacio natural en campo abierto que propende no sólo por el desarrollo de las competencias que debe adoptar el estudiante, sino también por la formación de sujetos sensibles, éticos, responsables, con una capacidad emocional notable y conscientes de su entorno, quienes logran transformar su realidad desde la articulación del trabajo cooperativo.

2.1.4. Aula viva

En un estudio expuesto por la investigadora Ingrid Delgadillo Cely de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas titulada *Aula Viva: Una pedagogía ancestral en la Guajira, Colombia* se define el Aula Viva como un territorio en el que los sujetos se apropian de la siembra, la cosecha, la conexión espiritual con la tierra y el trabajo cooperativo para la construcción de una vida digna en donde se busca reducir la escases alimentaria, reconocer el

derecho a la existencia de todos los seres vivos y la reproducción de prácticas de autoorganización y auto aprendizaje desde una perspectiva holística y multidimensional con el objetivo de superar las miradas reduccionistas hegemónicas que no van en concordancia con el respeto por la vida. (Cely, Aula viva: Una pedagogía ancestral, 2017).

En el mismo sentido Roberto Rodríguez García en su artículo Aula Viva: un escenario estratégico de aprendizaje en la revista Lesia de agroecología, desarrolla el concepto de Aula Viva como un territorio natural que es construido por la comunidad mediante mingas de trabajo y rituales de conexión espiritual con el territorio como eventos ceremoniales colectivos. El aula viva propicia el encuentro con una realidad diversa, en el que se teje abundancia, se busca generar el alimento y el encuentro con sí mismo, con el pueblo, y por supuesto, con el universo. (García, 2016).

2.1.5. Lecturalezas.

En la actualidad, la madre tierra atraviesa por grandes dificultades que amenazan con la preservación de la vida en el planeta, las malas prácticas de consumo y producción alimentaria han caído en las manos de gobiernos monopolizadores del alimento y exterminadores del sentir de los pueblos ancestrales, quienes han desarrollado un alto grado de empatía con la naturaleza. Así pues, la soberanía alimentaria es un asunto que viene resonando hoy por hoy en las aulas educativas, buscando dotar a los sujetos de saberes que entren en sincronía con la vida y frenen el genocidio de la vida no humana.

En este sentido, el profesor Joan David Martínez de la Universidad Pedagógica Nacional ha implementado la metodología de las *lecturalezas* en el proyecto de investigación titulado *Kurtivando, de la huerta al Bosque Comestible en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño,*

Bogotá, 2019 (Martínez Mendoza, 2019). El profesor Martínez presenta las *lecturalezas* como el conjunto de apropiaciones, interpretaciones y re significaciones que se pueden leer del medio y con el medio planteando la lecturaleza como un acto político y ecológico, digno de ser reconocido como una práctica necesaria en la formación de generaciones futuras, responsables de frenar una era sobre consumista y falta de una memoria ancestral colectiva. Este estudio concluyó que la implementación de *lecturalezas* en el aula viva tiene como resultado el tejido de comunidades diversas, enriquecen el espíritu crítico de las estudiantes e incentivan las actitudes de cuidado por el otro.

Por otra parte, la maestra Marina Esther Mejía en su proyecto Club de lectura para el aprendizaje y la convivencia en el año (2010) compartido y publicado por la red de pensamiento especializada en educación crítica Compartir Palabra Maestra expone las Lecturalezas como una estrategia de suma importancia del aprovechamiento los recursos que brinda el entorno para ejercitar las estrategias cognitivas de lectura y hacer operativo el aprendizaje. Mejía, define las lecturalezas como una lectura de la naturaleza mediante la observación, el análisis, los registros, los diálogos interculturales y la toma de información que nos brindan los textos diversos.

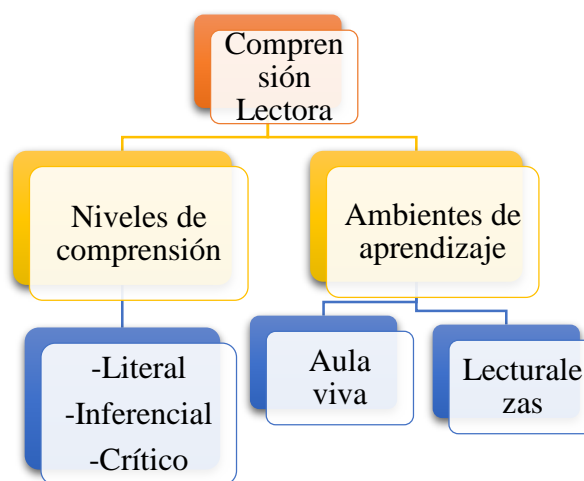
En suma, luego de revisar las investigaciones efectuadas en el campo de la pedagogía y relacionadas con los conceptos de interés de esta monografía, se resalta el carácter metodológico e innovador en el desarrollo de estrategias de lectura y la implementación del aula viva como ambiente de aprendizaje que fomente comunidades ecológicamente sostenibles.

2.2. Marco teórico

El fundamento epistemológico de esta investigación reside en las teorías desarrolladas sobre la *comprensión lectora*, de esta categoría emergen dos subcategorías de interés, los *niveles de*

comprensión y los *ambientes de aprendizaje* y de estas dos surgen dos subcategorías de análisis como lo son el *aula viva* y las *lecturalezas*, complementarias la una con la otra. En este punto es importante aclarar que estas subcategorías serán observadas desde el plano metodológico de la propuesta de intervención.

Figura 1: Estructura del marco teórico.



Fuente:Elaboración propia.

2.2.1. Comprensión de lectura.

En primer lugar, haremos una notación de qué es leer. Lerner (2001), entiende la lectura como el “adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir...”, en otras palabras, leer es una actividad de reflexión, comprensión y observación que involucra la relación de lo que se entiende entre el texto y la realidad.

Por otro lado, Cassany, Luna, & Sáenz (1994), plantean que la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: “leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el

desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, la capacidad emocional, entre otras” (Cassany, Luna, & Sáenz, Enseñar lengua, 1994, pág. 93). La lectura, es pues un acto que va más allá de una decodificación del código escrito por parte del lector, se compone de dimensiones más profundas como la dimensión social, la cual involucra el reconocimiento de prácticas culturales o la intención comunicativa de un texto.

En suma, leer es un acto consciente, que conlleva a la reflexión y al reconocimiento de las emociones propias y del otro, siendo el otro todo ser vivo. La humanidad históricamente se ha valido de la lectura para entender los mensajes que transmiten los diferentes actores de un entorno y así, por medio de la interacción construir un camino para el buen vivir sin agresión alguna. Sin embargo, la realidad por la que atraviesa la sociedad moderna, deja entrever que las lecturas que se han hecho de la naturaleza van en contra vía del respeto por la vida y la ética del buen vivir, pasando por encima de las necesidades de seres como los animales y las plantas, desembocando además, en una crisis ambiental y social que está fuera de control de las entidades gubernamentales y que ahora reside en la responsabilidad y autonomía de las comunidades que tejen el camino de la soberanía alimentaria y el respeto por la vida.

La Comprensión de Lectura se define desde los Estándares Básicos de las Competencias del Lenguaje, como la capacidad de leer entre líneas, de ver más allá de lo evidente, para poder reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en la estudiante, como lectora activa y comprometida, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (MEN , 2006).

Es así como desde el modelo psicolingüístico propuesto por Goodman (1982) citado en (López, 2019), se concibe la competencia en comprensión de lectura como el conjunto de habilidades que tiene una persona para interactuar con el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos para entenderlo y construir significados propios. En apoyo a esta teoría, Smith (1989) citado en (Martínez, 2004), plantea que para comprender es necesaria la interacción entre la información no visual que posee la lectora, es decir, la información contenida en las estructuras mentales y la información visual que aporta el texto o la realidad, para lo cual es importante presentar textos diversos que susciten la apropiación y resignificación del conocimiento de modo que el lector logre comprender los planos sintáctico, semántico y pragmático.

En concordancia con los autores anteriormente señalados, Isabel Solé (1992), describe la comprensión de lectura como un proceso interno que asegura que la persona puede comprender el texto y además construir ideas y conceptos a partir de la información que éste le ofrece. De este modo, para lograr la comprensión se hace necesario atravesar por las etapas de *pre lectura*, *lectura in situ* y *pos lectura*, esto quiere decir que la lectura es una actividad cognitiva compleja y procesual, es decir, atraviesa unos procesos ascendentes de desarrollo mediante niveles de lectura literales, inferenciales y críticos que incluyen el plano de la realidad.

2.2.1.1. Niveles de lectura.

Los niveles de lectura son procesos cognitivos que se desarrollan para alcanzar mejores habilidades en la comprensión, Solé (1992), propone tres niveles en los que sucede la evolución de la comprensión: la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítica.

En el *nivel de lectura literal*, Solé (1992) estipula que, para iniciar, la lectora debe formularse preguntas que respondan al objetivo de la actividad como por ejemplo: ¿Qué sé del texto? ¿Para qué voy a leer? ¿De qué se trata? ¿Qué me dice lo que veo? Además, es importante que la lectora sea capaz de identificar la información explícita del texto como los sujetos, las características de los objetos, el vocabulario desconocido y la temática principal. Sin embargo, en los textos escritos este nivel no trasciende el plano de lo abstracto, mientras que en el *aula viva*, la estudiante puede resolver de forma tangible las preguntas y por lo tanto re-significar el conocimiento haciendo una *lecturaleza*, debido a que el plano de la realidad otorga la posibilidad de percibir por medio de los sentidos las características de los elementos, como por ejemplo, el color, el olor, el tamaño, el sabor, etc. Por lo tanto, la apropiación del *nivel de lectura literal* se interioriza con naturalidad.

Por otra parte, en el *nivel de lectura inferencial* se espera que la lectora sea capaz de formular hipótesis mediante la relación lógica de causa-efecto, además de construir una intertextualidad entre el conocimiento que posee previamente con el nuevo, creando puentes que relacionan información entre distintos textos y experiencias; para esto la lectora debe consultar segundas fuentes de información como el diccionario, releer partes confusas para aclarar dudas y finalmente formular conclusiones. En este sentido, las *lecturalezas* aportan un conjunto de interpretaciones que parten del conocimiento que la lectora tiene del mundo, las cuales se enriquecen gracias a la diversidad del contexto, de las experiencias y del conocimiento; de allí que la construcción de conocimiento requiera de un alto nivel analítico y de resolución de problemas.

Paralelamente, (Cassany, Luna, & Sáenz, Enseñar la lengua, 2003) indican que “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.

Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (pág. 2018), es decir, que las “lagunas” causadas por la pérdida, desconocimiento u olvido de la información se convierten en un obstáculo para la comprensión. Dichas “lagunas” pueden ser superadas con las *lecturalezas* gracias a que la información no es abstracta sino que permanece en el entorno suscitando una actividad más consciente y de apropiación de la información.

Una vez superado el *nivel inferencial*, se encuentra el *nivel de lectura crítico* en este, se espera que la lectora emita juicios argumentados, tome una postura personal y cree una intertextualidad que sustente su postura de defensa o contraposición a un determinado tema (Isabel Solé, 1992). En este nivel, el análisis y la reflexión son procesos cognitivos primordiales que trascienden gracias al entramado de los niveles anteriores generando nuevas ideas en el individuo, el cual enriquece su conciencia emocional y su espíritu crítico gracias a la interacción con textos diversos.

En este punto, las *lecturalezas* aportan el aunamiento de las interpretaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas por medio de la re-significación y apropiación de un lenguaje diverso que parte de la acción a la reflexión y nuevamente a la acción, en el que se ponen en práctica los conocimientos y habilidades de lectura adquiridas.

En la actualidad las prácticas de lectura a nivel escolar difícilmente superan el plano de lo abstracto, suele reducirse la lectura a un alfabetismo funcional, es decir, que la capacidad cognitiva pierde todo el sentido de apropiación y de conciencia por parte del individuo por lo cual, se deben replantear estrategias de profundización en los niveles de lectura desde la perspectiva de los procedimientos mentales, y, que involucren la percepción sensorial y la

contextualización de los saberes. En este sentido, Marzano y Kendall (2007) citados en (Gallardo, 2012), retoman la taxonomía establecida por Benjamin Bloom (1956) que describe las etapas de comprensión en el plano cognitivo y las reformulan mediante niveles de procesamiento mental y psicomotor en los que la recuperación de información, el análisis y el dominio del conocimiento terminan siendo procedimientos automatizados como resultado de la praxis.

Cabe añadir aquí, que (Larrosa, 2003), afirma que “se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o pone en cuestión aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos” (pág.23), los individuos no somos lectores ocasionales, somos lectores permanentes en constante observación y reflexión del entorno que nos rodea.

2.2.2. Ambiente de Aprendizaje.

La labor pedagógica se ha caracterizado por estudiar las formas en que aprenden las personas, existen cientos de metodologías y teorías que han incursionado y aportado sus hallazgos a este campo del saber. En la búsqueda por generar alternativas educativas que fomenten el papel activo de la estudiante y resulten significativas, se encuentran los *ambientes de aprendizaje* como factor clave en los procesos educativos.

En cuanto a ‘ambiente’, en su libro *Dimensiones del aprendizaje* Marzano y Pickering (1997) presentan el ambiente de aprendizaje como todos aquellos factores que componen un espacio de aprendizaje, es decir, pueden ser aspectos físicos como las instalaciones del plantel, los elementos o instrumentos que componen ese espacio y también todo aquello que se refiere a los aspectos

culturales, sociales, afectivos y ambientales que se involucren en este espacio, de modo que todos los objetos que se utilicen en el aula tienen importancia según su fin.

Por cierto, Bandura (1986) citado en (Escobel, 2016), propone desde la teoría del aprendizaje social, la importancia del entorno en el desarrollo de actividades cognitivas como la toma de decisiones, la reflexión sobre comportamientos y la resolución de problemas. Por ejemplo, un *ambiente de aprendizaje* como el *aula viva* busca generar una *comprensión de lectura* desde la observación y reflexión de los comportamientos con otros y otras y desde la vivencia espontánea de relaciones sociales en un ambiente colaborativo estimulando los valores de reciprocidad para con otros seres. Entonces, Bandura propone que el aprendizaje se desarrolla mediante cuatro mecanismos:

***Atención:** Capacidad para interesarse y captar lo que se está aprendiendo.

***Retención:** Habilidad para memorizar y almacenar lo aprendido.

***Reproducción:** Habilidad para poner en práctica lo aprendido.

***Motivación:** Predisposición para querer repetir la conducta aprendida en futuras ocasiones.

Como es evidente, estos mecanismos obedecen a operaciones netamente cognitivas que al ser aprendidas por la estudiante se convierten en actividades automatizadas por el cerebro y por lo tanto la *comprensión de lectura* se vuelve un ejercicio de apropiación, concienciación y de reflexividad.

En el mismo sentido, Gadotti (2003), plantea la importancia de generar *ambientes de aprendizaje* en los que se haga al sujeto consciente de su relación con la tierra, con la finalidad de

contribuir a la mejora de la calidad de vida en sociedad. Es así, como se han construido las *aulas vivas* y huertos escolares como espacios que ofrecen una interacción más profunda del sujeto con su entorno, permitiéndole experimentar emociones y sensaciones que generan un aprendizaje significativo así como el incremento de un espíritu crítico.

Por lo tanto, olvidemos el papel de carceleros y tratemos, al revés de esto, de prepararles un ambiente donde podamos, lo máximo posible, no cansarlos con nuestra vigilancia y nuestras enseñanzas. Es necesario que nos convenzamos de que cuanto más el ambiente corresponde a las necesidades del niño, tanto más podrá ser limitada la actividad del profesor (pág. 158).

Con respecto a la anterior cita, Gadotti, deja en claro que el *ambiente de aprendizaje* puede propiciar más conocimientos que el mismo profesor, sin embargo, la labor docente es de suma importancia en la medida en que es quien teje las estrategias de aprendizaje más adecuadas para el tipo de población y el contexto educativo.

Paralelamente, Sauv  (1994) citado en (Duarte, 2003), afirma que “el ambiente de aprendizaje es una concepci3n activa que involucra al ser humano y por tanto contiene acciones pedag3gicas en las que quienes aprenden est3n en condiciones de reflexionar sobre su propia acci3n y sobre las de otros, en relaci3n con el ambiente” (“Una noci3n diversa” p3rrafo 1). En otras palabras, el entorno en el que se desarrollen las actividades de aprendizaje debe necesariamente estimular el inter3s y la creatividad de quien aprende y, por lo tanto, mejorar el desarrollo de habilidades como la b3squeda, la selecci3n y el an3lisis de informaci3n.

En suma, los ambientes de aprendizaje estimulan la reflexi3n de las acciones, que aquí se llaman *lecturalezas*, la imaginaci3n: [sentipensar](#) y la autonomía: [refleacciones](#). En el *aula viva* se aprende jugando mediante el intercambio de experiencias con los pares y la libertad de

experimentar nuevas vivencias, dotando a la persona de resignificación y apropiación del conocimiento.

2.2.2.1. Aula viva.

La Secretaria Distrital de Ambiente, propone las *aulas vivas* o ambientales como “espacios que fomentan las actividades de aprendizaje significativo, por lo cual se debe fomentar la creación de espacios como éste en las instituciones educativas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.), sobre todo, cuando cuentan con un territorio escolar que permite la diversidad del paisaje y del pensamiento.

Es importante mencionar que desde la definición de *ambiente de aprendizaje* surge el *aula viva*, concebida ésta como un espacio en donde los actores son seres vivos como: las plantas, los árboles, los insectos, las aves, los hongos, los paisajes comestibles y toda la diversidad que habita un entorno vivo como la huerta escolar. El *aula viva*, es entonces, un entorno rico en diversidad de lenguaje y conocimiento, construido para el aprovechamiento educativo, que propaga el cuidado de sí, del otro y del medio ambiente; motivando al disfrute del tiempo y la convivencia sana aportando a la convivencia con otros seres sin ningún tipo de agresión.

En el mismo sentido, la Organización Internacional del trabajo OIT (2011) señala las *aulas vivas* como:

El espacio educativo que sobrepasa las paredes del aula y abarca los intercambios al interior del territorio escolar, particularmente en el ámbito de la pedagogía y el desarrollo humano.

Creemos que la escuela es un lugar de formación privilegiado donde se vive por primera vez en una comunidad amplia –más allá de las fronteras de la familia - y se transmite

cotidianamente un amplio bagaje de saberes que van mucho más allá de lo académico y tañen la vida misma (pág. 11).

En este orden de ideas, se entiende a la escuela como el primer entorno social en que se introduce a las niñas a prácticas de comunicación reales, allí desarrollan sus principales habilidades de comunicación como el habla, la escritura y la lectura; siendo éstas las habilidades básicas para la vida laboral y académica. Sin embargo, la educación se ha tornado aburrida y monótona debido a la falta de contextualización del conocimiento, desembocando en una práctica sin sentido que lleva al estudiantado a la deserción y a la frustración en el ámbito formativo. Las aulas, que son más bien jaulas, limitan la diversidad del pensamiento y conllevan a la reproducción de prácticas violentas como el castigo punitivo, el silencio impuesto y el sometimiento a la inmovilidad corporal, lo cual influye negativamente en el desarrollo de individuos creativos, felices y carentes de empatía.

Ciertamente aquí está la clave de toda la pedagogía: saber reconocer los instantes preciosos de la concentración, a fin de poder utilizarlos en la enseñanza de la lectura, de la escritura, de las cuatro operaciones y, más tarde, de la gramática, de la aritmética, de las lenguas etc. (Gadotti, 2003, pág. 158)

Gadotti, plantea en este apartado la importancia de reconocer los momentos y lugares que en un ambiente de aprendizaje logran capturar la atención y concentración de una estudiante para suscitar el desarrollo de procesos cognitivos más complejos, que mediante la experiencia real se vuelven significativos y apropiados en el proceso de aprendizaje.

2.2.2.2. Lecturaleza

La teoría desarrollado sobre el concepto de Lecturaleza se ha enmarcado en las investigaciones realizadas en trabajo de campo, mas no desde el desarrollo netamente teórico, sin embargo, desde estos estudios se encuentran referentes como Ingrith Camelo (2010) citada por (Vargas, 2014) quien enuncia las lecturalezas como la lectura del contexto y la capacidad dialógica que tiene el individuo para relacionarse con el entorno.

Por otra parte, Sandy Cortes (2018) logra articular una definición de las lecturalezas mediante las declaraciones de los miembros del colectivo participante de la experiencia investigativa desarrollada en el marco de decolonialidad y la recuperación de los saberes ancestrales. En este informe, establece que las lecturalezas son una lectura del territorio y la comprensión de los espacios que son habitados por el humano, en donde la apropiación del lenguaje reivindica las formas del pensamiento y del accionar para con la tierra y su mantenimiento en la perspectiva de una vida digna.

En suma, el *aula viva* responde al espacio natural que tiene como finalidad la transformación de un espacio común en un espacio significativo de aprendizaje por medio de la interacción con la naturaleza y con otros individuos desde la apropiación del sujeto sobre sus procesos cognitivos internos y sus relaciones con el entorno generando lecturas diversas (*lecturalezas*) y la resignificación del conocimiento.

Todo lo anterior, recoge las propuestas teóricas que se han planteado con relación al tópico de esta monografía, así como los referentes investigativos que han desarrollado y estudiado los conceptos de interés metodológico y pedagógico que se abordan a lo largo de esta propuesta pedagógica titulada ‘Sembrando Lecturalezas’.

III. Diseño metodológico

3.1. Enfoque de investigación

La investigación-acción cualitativa ha sido una metodología de análisis que por excelencia ha permitido estudiar fenómenos que están por fuera de las consideraciones cuantitativas, este tipo de estudios se ha aplicado sobre todo a las competencias comunicativas como: la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha.

Para este estudio se tomará como metodología la investigación-acción con enfoque cualitativo, establecida por Taylor & Bodgan (1987), quienes describen la investigación-acción como el vehículo para analizar los datos recogidos a lo largo de la una investigación.

Este enfoque se hace pertinente en la medida en que le permite al investigador hacer una interpretación del ambiente de aprendizaje y describir una conducta observable del grupo de estudio, desde una mirada reflexiva con el objetivo de llevar a cabo acciones que logren fortalecer los procesos de aprendizaje desde la comprensión lectora. Dicha metodología está planteada dentro de una práctica social que busca el fortalecimiento de una competencia por medio de fases operativas como la observación, el planeamiento, la acción, el análisis y la reflexión. En el caso específico de esta investigación, el proceso se proyecta en cuatro fases que buscan progresivamente generar en las estudiantes procesos lectores de interpretación de la realidad y que las lleven a hacer un análisis crítico y reflexivo de su entorno.

De igual forma, la investigación-acción cualitativa se vale de herramientas como los informes, las entrevistas, las observaciones, las fotografías, los diarios de campo y los videos para dar cuenta del motivo de inspiración de la experiencia que se propone implementar y como evidencia de los diferentes tipos de *lecturalezas* que hacemos en al aula viva.

El método cualitativo recurre a la teoría como instrumento que guía el proceso de investigación desarrollado en unas fases que van acorde a la teoría planteada y se reflejarán en la intervención. Dichas fases obedecen a un proceso secuencial, es decir, un proceso continuo que va desde el diagnóstico que caracteriza a la población en un primer momento, hasta el diseño y aplicación de una estrategia de enseñanza, siendo esta también una metáfora de la siembra de la lectura, el pensamiento y el cuidado de la semilla como preservación de la vida.

Paralelamente, Vygotsky (1982) citado por (Mazzarella, 2001), plantea en la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, propone que la interacción social es la base del desarrollo cognitivo en los individuos, donde el pensamiento y el lenguaje inicialmente son dos sistemas separados que en el proceso de desarrollo se vuelven interdependientes, ya que el sujeto realiza unos procesos internos, en los cuales tiene un diálogo consigo mismo, elaborando una opinión o postura respecto a un tema o situación en la cual se encuentra inmerso para luego comunicar a su grupo social dicha opinión con el fin de intercambiar significados. En otras palabras, en el ejercicio de apropiación del lenguaje el sujeto se hace consciente de su realidad en busca de una autonomía que le permita el pleno desarrollo de su personalidad, siendo esta autonomía según Kant (1998) citado por (Sierra, S.f.), que el sujeto naturalmente tienen al voluntad de aportar a la construcción en comunidad sin dejar de lado los intereses personales.

En conclusión, el diseño metodológico de esta investigación toma lugar en el estudio del lenguaje desde la teoría sociocrítica por medio de un enfoque de investigación-acción cualitativa. El proyecto 'Sembrando lecturalezas' es una monografía que alude a la semilla del conocimiento y la comprensión, inspirando el amor propio y por la naturaleza desde una perspectiva ecológica en busca de tener una incidencia directa en los procesos de comprensión de lectura desde una experiencia práctica.

3.2. Unidad de análisis y Matriz categorial

Hasta ahora, se ha definido y caracterizado el problema de investigación y las necesidades más inmediatas de las estudiantes que fueron identificadas durante la práctica pedagógica. Luego, se diseñó la siguiente matriz categorial en donde la unidad de análisis responde a la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico, teniendo en cuenta el aula viva y las *lecturalezas* como ejes transversales a su vez, esta matriz refleja las fuentes que sustentan dichas categorías.

La matriz categorial incluye la unidad de análisis que corresponde a la *comprensión de lectura*, de ésta surgen dos categorías generales: la habilidad cognitiva y el *aula viva*, de las cuales se despliegan cinco subcategorías: *nivel de lectura literal, inferencial y crítico, el ambiente de aprendizaje y las lecturalezas*. De las subcategorías surgen los indicadores que permitieron desarrollar la rejilla de evaluación para el correspondiente análisis de resultados.

| UNIDAD DE ANÁLISIS | CATEGORÍAS GENERALES | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES | FUENTE |
|------------------------|----------------------|---------------|--|---|
| Comprensión de Lectura | Habilidad cognitiva | Literal | -Identifica las características de un elemento. -Recuerda información explícita. -Indaga sobre el vocabulario desconocido. | -Perkins (1994) - Isabel Solé (1992) |

| | | | | |
|--|------------------|--------------------------------|---|--|
| | | Inferencial | <ul style="list-style-type: none"> -Vincula conocimientos previos con información nueva. -Construya relaciones lógicas. -Supone las posibles causas y consecuencias de un hecho. | <ul style="list-style-type: none"> -Cassany (1989) -Marzano y Kendall (2007) |
| | | Crítica | <ul style="list-style-type: none"> -Resuelve un problema. -Justifica una opinión respecto a un tema. -Expresa emociones. | |
| | Aula Viva | Ambiente de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> -Escenario de interacción para aprender. -Conjunto de condiciones y circunstancias. | <ul style="list-style-type: none"> -Gadotti (1994) -OIT (2011) -Secretaria de Medio Ambiente, (2010) |
| | | Lecturalezas | <ul style="list-style-type: none"> -Entiende de los fenómenos del entorno. -Reflexiona sobre las prácticas de agresión hacia la vida. -Re-significa el lenguaje. | <ul style="list-style-type: none"> -Octavio (2015) -Santa (2018) -Martínez (2019) |
| <p>Nota: Matriz de categorías de interés para el análisis investigativo.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en los autores señalados desde el marco teórico.</p> | | | | |

3.3. Población

La población escolar atendida por el colegio Liceo Femenino es de 6.130 estudiantes y cuenta con un personal de 115 funcionarios, 1 Rector, 10 Coordinadores, 8 orientadoras, 78 docentes en preescolar y primaria, 98 docentes en secundaria y media, y 18 docentes en la jornada nocturna (PRAE, 2012). La educación que ofrece el colegio es una educación formal, los niveles y grados se dividen así: educación preescolar, (Grado 0) educación básica primaria (Grados 1 a 5); educación básica secundaria (Grados 6 a 9); educación media académica (Grados 10 y 11) (PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019).

La muestra poblacional de la intervención hace parte del estudiantado de la Institución Educativa Distrital Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, grupo conformado por 34 mujeres que oscilaban entre los 15 y los 17 años de edad, de la jornada tarde pertenecientes al curso 1101 a cargo de la profesora titular Angie Mateus.

Por un lado, el nivel cognitivo respecto a la comprensión de lectura, en general no ha sido desarrollado de forma consciente por las estudiantes, dejando vacíos que no permiten hacer una lectura completa de los textos a los cuales se enfrentan. Por otro lado, este curso se caracteriza por el trabajo colaborativo, la afectividad entre compañeras y la apropiación por el colegio. Si bien, la clase está dividida en pequeños grupos de cuatro o cinco integrantes, quienes suelen desarrollar todas las actividades juntas, se hacen evidentes las rivalidades que entre cada equipo existen a la hora de compartir con compañeras diferentes a las de su grupo usual de amigas. Es por esto que surge la necesidad de formar vínculos afectivos entre todas y comenzar a crear una unidad solidaria que permita llevar a cabo acciones comunes y conjuntas, contundentes para el entorno que nos rodea.

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987) las técnicas de recolección de información son herramientas para indagar en el pensamiento de los sujetos y comprobar los hallazgos de una investigación.

En la presente investigación el uso de herramientas de recolección de información es fundamental para el análisis y revisión pertinente sobre los procesos de aprendizaje de las estudiantes. En este caso, las herramientas de las cuales la investigadora se ha valido, son: la entrevista, la encuesta, el diagnóstico y el diario de campo. Entendiéndose cada una así:

3.4.1. Diario de campo.

Para Bonilla & Rodríguez (1977) citado por (Metodologías de investigación s. f.) el diario de campo debe permitirle a la investigadora 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” (párr. 1). Dentro del diario puede haber evidencias como fotografías, videos y grabaciones.

3.4.2. Encuesta.

Con el fin de conocer las condiciones y formas de vida de las estudiantes, se aplicó una encuesta, definida ésta como “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida.” (Roldán & Fachelli, 2015).

3.4.3. Diagnóstico.

El diagnóstico es para Genisans (1985) citado por (Quiroz & Peña, 1998), “un elemento básico que relaciona dos modelos a saber: el modelo real y el modelo ideal, y entre los cuales se establece un juicio de valor que marca la diferencia del modelo real con el modelo ideal”, es decir, hay una proposición categórica que señala, “como es la situación y una proposición valorativa que implica el cómo debe ser esa situación” (pág. 20). El diagnóstico permite dar un esbozo de la situación actual real de las competencias de las estudiantes y así proponer una vía de hecho que permita transformar dicha situación.

3.4.4. Consideraciones éticas.

Partiendo del interés de garantizar los derechos de las estudiantes, y teniendo en cuenta la ley 1098 de Infancia y Adolescencia de 2006 (Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006) que busca asegurar un desarrollo pleno y armonioso de su crecimiento; fue necesario diligenciar un consentimiento informado por parte los padres y madres de familia, con el cual se aprobó la participación de las estudiantes en la presente investigación.

3.4.5. Triangulación.

La triangulación de información fue propuesta por Cisterna (2005) para analizar los resultados de una investigación en un cruce de información en el que ponen en relación: los instrumentos de recolección, la teoría y en análisis de la investigadora tal y cómo se lleva a cabo en el capítulo V de esta monografía.

IV. Propuesta de intervención pedagógica

La metodología de una propuesta de intervención pedagógica responde a la coherencia que articula los objetivos, los métodos y las técnicas con relación al marco teórico, y todos los anteriores aspectos tienen origen en la problematización de la situación educativa de un grupo de sujetos (ANAP, 2003). En consecuencia, la propuesta pedagógica de esta monografía busca de analizar la incidencia de las *lecturalezas* del aula viva en el fortalecimiento de la comprensión lectora en las estudiantes del curso 1101 J.T. del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Por tanto, se diseñó la ejecución de una *secuencia didáctica* conformada por 4 fases, así: 1) Fase de sensibilización, 2) fase de organización del conocimiento, 3) fase de intervención y 4) fase de socialización. En este sentido, Barriga (2013) define que “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (párr.1). En concordancia con Barriga, la (ANAP, 2003) sostiene que es importante enfatizar en que las actividades pedagógicas didácticas no se reduzcan a un formulario para llenar espacios en blanco, y además, urge sustituir el conocimiento indirecto y estéril por el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza (p. 6).

Al mismo tiempo, en el diseño de la secuencia didáctica se eligió una estrategia que se adecuara al ambiente de aprendizaje y respondiera al objetivo de investigación, por esta razón se tomó el modelo de las *lecturalezas* como estrategia de comprensión de lectura en el aula viva que permite la fluctuación de una metodología dialéctica, es decir, “el proceso del descubrimiento en función de la práctica transformadora” (ANAP, 2003, pág. 9).

Las *lecturalezas* son entonces, una combinación entre la teoría y la práctica que conllevan la interpretación del entorno y el reflexionar sobre formas alternativas de vivir sin agresión a la vida, como lo es hacer abonos orgánicos, la paca¹ digestora Silva, los labiales humectantes, las pomadas, entre otras estrategias que nacen de observar el comportamiento de los otros seres.

En suma, la propuesta pedagógica de intervención de esta monografía busca construir un puente entre la acción-reflexión-acción, basándose en el conocimiento práctico que surge de la experiencia de interacción social, dando paso al desarrollo cognitivo de la comunicación en el que todos somos emisores y receptores al mismo tiempo, logrando un efecto multiplicador de prácticas que permitan por un lado, descubrir la esencia de la realidad y por otro, transformar el contexto inmediato de las estudiantes mediante el aprovechamiento de la fuerza del ejemplo reflejada por la naturaleza y el trabajo cooperativo.

4.1. Enfoque pedagógico participativo

En primer lugar, esta investigación reconoce la necesidad de promover procesos educativos participativos, democráticos, y sobre todo, significativos para la comunidad en términos convivenciales y educativos. Partiendo del enfoque humanista propuesto por la institución desde el PEI, basado en el modelo pedagógico de concientización propuesto por Freire (1987), como un proceso liberador, el cual establece que durante el proceso el sujeto logra adoptar una actitud reflexiva y consciente, en la que entiende el papel que desempeña dentro su entorno, en este caso una sociedad opresora de la creatividad y la afectividad, de modo que se tomen acciones que

^{1 1} Paca digestora Silva: sistema de prensado de residuos orgánicos que no produce malos olores ni contamina el suelo o el aire.

aporten a la transformación de la realidad y del analfabetismo del cuidado (PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019).

Paralelamente, el rol docente es de un facilitador y planificador en la actividad de aprendizaje, mientras que las estudiantes tienen una figura más autónoma, participativa, activa, grupal y comprometida con el proceso. Para Noguero (2006), el modelo participativo se enfoca en el trabajo cooperativo el cual permite que haya una comunicación y una participación de todos en el trabajo, cada uno debe asumir responsabilidades, hay una motivación y se integran diversos saberes y puntos de vista, lo cual hace enriquecedor el proceso enseñanza. Adicionalmente, este enfoque facilita la solución de conflictos, dota a la estudiante de habilidades y aptitudes de socialización y genera integración por parte de aquellas estudiantes que tengan dificultades para relacionarse.

Aunando a lo anterior, el enfoque participativo se basa en la experiencia, el trabajo procesual, constructivo y participativo, convirtiendo la enseñanza en una interpretación realista del conocimiento; en definitiva, el enfoque pedagógico participativo, busca enseñar a vivir y a convivir a través de pluriversos como la huerta escolar.

4.2. Enfoque de educación ambiental intercultural

El presente proyecto de investigación se ha inspirado en la actual crisis ambiental y alimentaria por la que atraviesan las sociedades contemporáneas, a las cuales no es ajena la comunidad educativa del Liceo Femenino, por tanto, es importante incluir las políticas nacionales de educación ambiental propuestas en la Guía para la contextualización de la educación ambiental intercultural del Perú, que indican, deben ser aplicadas con creatividad y flexibilidad según el

contexto, teniendo en cuenta las siguientes premisas estipuladas por el (Proyecto Co-Gestión, Amazonía del Perú, 2016, pág. 17):

... el proceso educativo, con enfoque ambiental, de género e intercultural, se orienta hacia la formación de un nuevo tipo de ciudadano o ciudadana, con nuevos valores y sentido de vida basados en:

- Respetar y proteger toda forma de vida (principio de equidad biosférica).
- Asumir los impactos y los costos ambientales de su actividad (principio de responsabilidad).
- Valorar todos los saberes ancestrales que son expresión de una mejor relación ambiental entre el ser humano y la naturaleza (principio de interculturalidad).
- Respetar los estilos de vida de otros grupos sociales y de otras culturas, fomentando aquellos que buscan la armonía con el ambiente (principio de coexistencia).
- Trabajar por el bienestar y la seguridad humanos presentes y futuros basados en el respeto de la herencia recibida de las pasadas generaciones (principio de solidaridad intergeneracional).

4.3. Fases de desarrollo

Como bien se planteó desde la metodología, la secuencia didáctica constó de 4 fases: 1) fase de sensibilización y exploración llamada ‘prepara la siembra’, 2) fase de organización del conocimiento nombrada ‘germina la palabra’, fase de socialización llamada ‘cosecha los saberes’ y la fase de análisis de resultados considerada ‘compartir los frutos’.

4.3.1. FASE 1, Prepara la siembra: Sensibilización y exploración.

La fase *prepara la siembra*, se basó en la sensibilización y exploración del aula viva con el objetivo de activar los procesos cognitivos de comprensión referidos al reconocimiento de los elementos literales o explícitos de un texto diverso. Esta fase se implementó del 26 de Agosto al 13 de Septiembre del año 2019, los encuentros se alternaron entre el aula viva, que buscó activar las percepciones sensoriales de las estudiantes, tanto como la memoria olfativa, gustativa y del tacto; y el aula de clase tradicional, lo que permitió cotejar las reacciones que causaban cada uno de los lugares en las estudiantes.

| Tabla #1: Intervenciones Fase 1 de la secuencia didáctica. | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|
| Fase 1: <i>Preparar la siembra</i> | Indicador 1: Establecer un objetivo de lectura y entender la información que expresa el texto. | | Indicador 2: Distinguir la idea general de un texto y sus elementos de manera literal. | | Recursos | Categoría de análisis |
| | Encuentro I Aula viva | Encuentro II Aula viva | Encuentro III Aula viva | Encuentro IV Aula tradicional | | |
| Objetivo | Actividad - Competencia | | | | | |
| Caracterizar y fortalecer el nivel de lectura literal mediante la experiencia en el aula viva. | Reconocer el aula viva, a través del recorrido y observación del aula viva. Escribir un listado actores del aula viva. <i>Tema:</i> Biodiversidad. | Interpretar y crear de la segunda parte de un poema andino leído en clase. Reconocer el vocabulario desconocido del aula viva. <i>Temas:</i> Origen de la vida. | Activar el conocimiento previo sobre saberes ancestrales de las propiedades de las plantas que habitan la huerta mediante la realización de un aviso creativo con el nombre de cada una. <i>Temas:</i> | Leer de forma grupal el fragmento 'El despertar' de Miranda Gray. Responder el cuestionario que indaga sobre la interpretación de la información y realizar un resumen sobre la lectura. | Pinturas, tablas, lista de nombres de plantas. Aula viva. Lecturas: -Poemas Andinos de la <i>Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia</i> . -El Despertar del libro <i>Luna Roja</i> de Miranda | -Lectura literal e inferencial. (Solé, 1992) (Marzano y Kendall, 2007) -Lecturalezas (León,) (Martínez, 2019) |

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------------------|--|-------|--|
| | | | Plantas medicinales para la mujer. | <i>Tema:</i> Los ciclos de la mujer y la luna. | Gray. | |
| <p>Nota: Descripción de las actividades llevadas a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica en la fase 1.</p> <p>Fuente: Elaboración propia.</p> | | | | | | |

El primer encuentro constó de la *lecturaleza* del *aula viva* mediante un recorrido por la huerta escolar, en el que se solicitó a las estudiantes desplazarse con el mayor cuidado posible, sin agredir a ninguno de los seres que habitaban la huerta. Durante el recorrido debieron elaborar una lista de todos los actores del aula viva, es decir, hacer un reconocimiento de los elementos literales del entorno, uno de los procesos elementales de la lectura literal (Solé, 1992).

A continuación, el segundo encuentro consistió en la lectura textual de tres poemas diferentes del libro *Poemas Andinos* de la *Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia*; poemas que tenían en común la temática del vínculo entre la mujer y la tierra. Para este ejercicio se solicitó a las estudiantes hacer la lectura grupal del poema y la creación (también grupal) de una segunda parte del mismo, que además, requirió la indagación de vocabulario desconocido para su total comprensión. En este ejercicio las estudiantes sabían *a priori* el objetivo de lectura, que era la creación de una segunda parte del texto que reflejara lo entendido acerca del poema, es decir, se buscó dilucidar el nivel de lectura inferencial.

Luego, se le pidió a las estudiantes que por grupos de cuatro a cinco integrantes eligieran una planta a la que debieron hacerle un letrero creativo, que le permitiera ser identificada por

cualquier persona que recorriera la huerta, además, indagaron sobre el origen de la planta para posteriormente compartir la información con el resto de las compañeras durante la elaboración del letrero. Así las cosas, el tercer encuentro consistió en la elaboración del letrero para cada una de las plantas elegidas. Para iniciar la actividad, se pidió a las estudiantes que se reunieran en un círculo alrededor de la tulpa (fogata), con la intención de hacer del fuego un símbolo del momento particular de compartir el conocimiento. Inicialmente, se habló del lugar de origen de cada una y posteriormente del origen de las plantas, las estudiantes añadieron a esta explicación relatos de experiencias personales relacionadas con las plantas.

Por último, el encuentro final de esta etapa reunió los procesos de identificación de elementos, retención de información y asociación de ideas, por medio de la elaboración grupal de un resumen sobre el fragmento El Despertar del libro Luna Roja escrito por Miranda Gray. Este ejercicio permitió entender la construcción de las relaciones implícitas que elaboraban las estudiantes sobre un texto.

El texto de insumo tuvo como tópico central los ciclos menstruales de la mujer presentados de forma analógica con los ciclos de la luna, las estudiantes debieron comentar sobre los hechos reales y ficcionales encontrados en la lectura. Finalmente se pidió a las estudiantes hacer un resumen individual que condensara la idea general del texto y permitiera evidenciar la capacidad de retención y síntesis de información de las estudiantes.

4.3.2. FASE 2, Germina la palabra: Organización del pensamiento, *lecturalezas*.

La fase 2, estableció como objetivo principal la interiorización y organización del conocimiento. Esta etapa se desarrolló del 17 de Septiembre al 4 de Octubre de 2019 y fueron necesarios tres encuentros.

| Tabla #2: Intervenciones Fase 2 de la secuencia didáctica. | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| Fase 2: <i>Germina la palabra</i> | Indicador 4 Interiorizar la información y entender las relaciones del aula viva. | | Indicador 3 Formular conclusiones y deducciones. | Recursos | Categoría de análisis |
| | Encuentro V Aula viva | Encuentro VI Aula viva | Encuentro VII Aula tradicional | | |
| Objetivo | Actividad – Competencia | | | | |
| Fortalecer el nivel de lectura inferencial y las acciones de co-cuidado. | Elaborar una paca biodigestora Silva y deducir las acciones de cuidado sobre el entorno. Trabajo cooperativo. Resolución de preguntas durante la actividad ¿Para qué sirve? ¿Cómo funciona? <i>Temas:</i> Co-cuidado | Representar e interpretar de manera gráfica el ejercicio de la paca digestora Silva por medio de una ficha informativa. <i>Temas:</i> Cuidado de la vida. | Responder el cuestionario como evidencia de la interpretación del documental MUJERES SEMILLAS DE CAMBIO. <i>Temas:</i> Rol de la mujer como cuidadora. | Video documental ‘Mujeres - Semillas de Cambio’ Aula con televisor Paca: palos, hojas, molde, residuos orgánicos. Aula viva | -Lectura inferencial. Isabel solé (1995) Marzano y Kendall (2007) MEN (2008) <i>-Lecturalezas</i> Santa (2018) Martínez (2019) |
| Nota: Descripción de las actividades llevadas a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica en la fase 2. | | | | | |
| Fuente: Elaboración propia. | | | | | |

Para empezar, el encuentro V de la fase *germina la palabra*, se dio mediante la *lecturaleza* de la elaboración de una *paca digestora Silva* introducida por el profesor de apoyo de Biología Cristian Franco, quien describió su proceso de fabricación, funciones y origen. Esta actividad de aprendizaje cooperativo, requirió que las estudiantes se organizaran en grupos de siete a nueve integrantes y se repartieran las labores necesarias para la construcción de la paca de forma guiada. Dichas labores requirieron de procesos cognitivos como la identificación y clasificación de elementos, la recolección de material y el seguimiento de instrucciones paso a paso para la construcción de la paca (cada grupo tuvo a cargo un paso diferente).

El paso número uno de la fabricación de la paca requirió de la recolección de palos secos, hojarasca, residuos orgánicos o verdes de la huerta y tierra. El paso número dos precisó de la construcción del nido, es decir, la ubicación de los palos y hojarasca en forma de cavidad circular para depositar allí los residuos orgánicos, en este punto se habló de la ‘la filosofía del nido’ que consiste en la armonización del entorno y la importancia del trabajo cooperativo. Como reflexión sobre la actividad se habló de tratamiento de basuras de forma aprovechable. Finalmente, el tercer paso para la fabricación de la paca consistió en poner una última capa de hojarasca, donde fue esencial pisar para compactar todos los elementos, danzando sobre la paca, pues se debe extraer todo el oxígeno para que no se pudran los residuos.

Para concluir la interpretación de la paca digestora *Silva*, el encuentro VI se dio en el aula de clase tradicional, las estudiantes debieron realizar una ficha informativa sobre la paca digestora *Silva* construida en clase, la cual debía responder a las preguntas: *¿Qué es? ¿Cómo funciona? ¿Qué necesito?* esto, en un lenguaje no verbal. Se eligió este espacio para desarrollar la actividad debido a que en el aula viva no se dan las condiciones apropiadas para realizar una actividad de dibujo de forma cómoda.

La anterior actividad pretendió afianzar la *comprensión inferencial* mediante la representación gráfica en fichas informativas que suministraron la evidencia de lo entendido acerca del funcionamiento de la papa en busca de un efecto multiplicador del saber, considerando el conocimiento como el saber-hacer reflexionando y representando lo entendido.

A continuación, el encuentro VII de la fase *germina la palabra* tuvo lugar en el aula de clase tradicional, en este caso, la biblioteca por tener un espacio amplio y contar con el equipo de proyección. La actividad consistió en observar con atención el video titulado ‘Campesinas – Semillas de cambio’; antes de comenzar la proyección del video, se introdujo al tema con la presentación de las preguntas que se resolverían luego de ver el video, estableciendo el objetivo de lectura.

Preguntas:

1. *¿Cuáles son las labores que aprende la mujer en la ciudad?*
2. *¿Qué garantiza la economía familiar en la ciudad?*
3. *¿Cuáles son las labores que aprende la mujer en el campo?*
4. *¿Por qué conocer y relacionarse con la tierra es importante en los procesos de construcción social y cultural?*
5. *¿Qué es el cuidado para ti?*
6. *¿Cómo te cuidas a ti misma? ¿Cómo cuidas tu entorno?*

La proyección tuvo una duración de 24 minutos y el cuestionario permitió indagar sobre la interiorización de la información mediante las apreciaciones que las estudiantes hicieron sobre el rol de la mujer y cómo relacionaron esto a su contexto, adicionalmente, se dilucidó su percepción personal sobre qué era para ellas el cuidado.

4.3.3. FASE 3, Cosecha los saberes: apropiación del conocimiento.

El objetivo central de la fase *cosechar los saberes*, fue analizar la *apropiación del conocimiento* y el desarrollo del *nivel crítico* de lectura por parte de las estudiantes. La ejecución de esta etapa se dio durante el periodo del 8 al 20 de octubre de 2019 y requirió de tres sesiones que transversalmente trataron el tema del *autocuidado* y el *cocuidado*.

| Tabla #3: Intervenciones Fase 3 de la secuencia didáctica. | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|--|
| Fase 3: <i>Cosecha los saberes</i> | Indicador: Expresar una opinión propia y las emociones experimentadas. | | Indicador: Comprobar la información presentada por medio de la práctica. | | Recursos | Categorías de análisis |
| | Encuentro X Aula viva | Encuentro XI Aula viva | Encuentro XII Aula viva | Encuentro XIII Aula viva | | |
| Objetivo | Actividad - Competencia | | | | | |
| Fortalecer los procesos de lectura crítica así como el desarrollo de los conceptos de cuidado y autocuidado. | <p>Concentrarse para relajar la mente y el cuerpo mediante la respiración.</p> <p>Reconocer las partes del cuerpo y las sensaciones causadas por la actividad de meditación.</p> <p>Discutir sobre el senti-pensar como reflexión para el autocuidado.</p> | <p>Identificar las propiedades de la caléndula y la manzanilla en el autocuidado de la mujer.</p> <p>Elaborar conclusiones sobre los beneficios de contar con alternativas naturales de autocuidado.</p> <p>Temas: autocuidado.</p> | <p>Leer en voz alta el fragmento de la lectura ‘Grito de la tierra, grito de los pobres.</p> <p>Escuchar atentamente a la lectura de las compañeras</p> <p>Resumir el fragmento del texto leído.</p> <p>Elaborar un comentario crítico sobre el</p> | <p>Hacer un biorremediador para las plantas enfermas.</p> <p>Identificar las propiedades curativas de la <i>cola de caballo</i>.</p> <p>Reconocer las acciones invasivas contra la madre tierra.</p> <p>Representar el proceso de elaboración de forma gráfica.</p> | <p>Clase cuerpo: Aula viva, plantas aromáticas, incienso, fichas bibliográficas para escribir.</p> <p>Brillo humectante: Aceite de oliva, caléndula, manzanilla, menta (Todas se encuentran en la huerta)</p> <p>Recipientes para</p> | <p>-Lectura crítica</p> <p>(Solé 1992) (Marzano y Kendal 2007)</p> <p>-Lecturas</p> <p>Martínez (2019) Santa (2018)</p> <p>-Cuidado</p> <p>(Boff 2003) (Gilligan 2013)</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|-------------------------------|---|--|
| | <i>Temas:</i> Autocuidado Expresión de emociones. | | texto. <i>Temas:</i> Ecología. | <i>Temas:</i> Co- cuidado. | calentar y para enfrascar. Tulpa (fuego). Biorremedi ador: cola de caballo, tijeras, agua, balde con tapa. | |
| <p>Nota: Descripción de las actividades llevadas a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica en la fase 3.</p> <p>Fuente: Elaboración propia.</p> | | | | | | |

La primera sesión de la fase *cosecha los saberes* se desarrolló en el *aula viva*; en primer lugar, se sugirió a las estudiantes que tuvieran disposición abierta para realizar una actividad que involucró su corporalidad, de modo que fue necesario que se ubicaran una al lado de la otra en un círculo grande y se tomaran de las manos. En el centro del círculo se ubicaron algunos elementos que suscitaron la relajación como ramitas de romero, flores de manzanilla y hojas de menta, se encendieron un par de inciensos y durante la meditación la profesora fungió aceite de manzanilla en la sien de cada una de las estudiantes.

A continuación, las estudiantes realizaron ejercicios corporales como estirar sus extremidades, realizar un par de posturas de yoga que suscitaron el control de la respiración y finalmente se acostaron con los ojos cerrados en disposición de escucha. La profesora leyó el poema Wayuu de la *Biblioteca de los pueblos indígenas de Colombia – Mujeres-aves* escrito por Vito Apücha que tiene como tema central el cuidado y el amor por la madre tierra (Ministerio de Cultura, 2010). Al finalizar la lectura, después de unos minutos se solicitó a las jóvenes sentarse

en círculo para hacer una *lecturaleza* crítica del sentí-pensar y las sensaciones causadas por la experiencia manifestadas por medio de la escritura, la oralidad y las expresiones artísticas, cada una eligió de qué forma hacerlo.

La segunda sesión de la fase *cosecha los saberes*, profundizó en los aspectos de la *lectura crítica* mediante un ejercicio de lectura en voz alta en el que las estudiantes leyeron a sus compañeras por fragmentos el texto ‘Grito de la tierra, grito de los pobres’ de (Boff, 2002). La actividad tomó lugar en el aula viva, lo cual no fue favorable debido a las condiciones de ruido, las lectoras debieron esforzarse demasiado para que el resto de la clase les escuchara y prestaran atención, por tal motivo, la lectura debió repetirse de forma individual. Finalmente, cada grupo aportó un resumen escrito con la intención de ejercitar la capacidad de síntesis.

Para concluir esta fase, el décimo segundo encuentro, consistió en la elaboración de un *biorremediador* para cuidar y ayudar a las plantas con su estado de salud. En primer lugar, las estudiantes debieron hacer una *lecturaleza* de la huerta para identificar las plantas que se encontraban enfermas, acto seguido, se explicó a las jóvenes qué era un biorremediador mientras ellas lo elaboraban. Al finalizar la actividad se realizó un ejercicio de memoria olfativa, las estudiantes reconocieron los ingredientes del biorremediador por medio, únicamente, del olfato.

Para efectos de la representación de los saberes adquiridos por las estudiantes, se realizó un fanzine sobre el biorremediador, en el cual las jóvenes incluyeron algunos conocimientos relacionados con otras áreas del conocimiento como la química y la biología.

4.3.4. FASE 4, Comparte los frutos: socialización de la experiencia.

La etapa de socialización de la experiencia culminó en la semana del 22 al 31 de octubre mediante tres sesiones. La primera de ellas, tuvo lugar en el *aula viva*, en donde se adaptó la tulpa

para elaborar un hectógrafo (impresión casera manual) con el objetivo de multiplicar los saberes adquiridos de cómo hacer un biorremediador e integrar las relaciones implícitas con otras áreas del saber por medio de un *fanzine*.

| Tabla #3: Intervenciones Fase 4 de la secuencia didáctica. | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| Fase 4 <i>Comparte los frutos</i> | Indicador: Apropriación del conocimiento logrado en el aula viva mediante la multiplicación de saberes. | | Indicador: Asumir compromisos con la comunidad en el aula viva. | Recursos | Categorías de análisis |
| | Encuentro XIV Aula viva | Encuentro XV Aula tradicional | Encuentro XVI Aula viva | | |
| Objetivo | Actividad - Competencia | | | | |
| Socializar los saberes adquiridos a través de las <i>lecturales</i> del aula viva por medio de lenguajes diversos como la oralidad y la gráfica. | Realizar una imprenta casera manual, <i>hectógrafo</i> . Multiplicar el saber de la elaboración del biorremediador mediante un <i>fanzine</i> realizado de forma cooperativa. <i>Temas:</i> Imprenta. Medios de comunicación. | Presentar diapositivas sobre la paca <i>Silva</i> . Debatir en el diálogo de saberes sobre el cuidado de la madre tierra. Desarrollar un cuestionario que dio cuenta de lo aprendido. <i>Temas:</i> Cuidado Autocuidado | Planear y ejecutar una minga de trabajo en la huerta. Compartir el alimento, cuidar la tierra, dialogar sobre la reflexiones con la familia, las compañeras y las profesoras. <i>Temas:</i> Minga. Trabajo colaborativo. Cuidado. | Hectógrafo: Gelatina sin sabor, agua destilada, recipiente de 15x15cm, papel hectográfico, hojas blancas, olla, tulpa. Diapositivas : televisor, aula tradicional Minga de trabajo: mazamorra dulce, tulpa. | -Lectura crítica. (Solé 1992) (Marzano y Kendall 2007) -Cuidado. (Boff 2002) (Gilligan 2013) |

Nota: Descripción de las actividades llevadas a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica en la fase 4.

Fuente: Elaboración propia.

El segundo encuentro de la fase *comparte los frutos*, inició con un círculo de palabra iniciado por el profesor acompañante Cristian Franco quien compartió qué es un diálogo de saberes, posteriormente las estudiantes presentaron las diapositivas que diseñaron con la intención de compartir lo aprendido en el aula viva, dos grupos eligieron hablar sobre la paca y un grupo habló sobre los fertilizantes, todas participaron en el debate sobre el cuidado y autocuidado de la vida.

Para concluir, el último encuentro de la secuencia didáctica tomó lugar en el aula viva, se llevó a cabo una minga de trabajo en la huerta, para ello se inició con la preparación de una mazamorra dulce entre las estudiantes, los docentes y los padres de familia. Todos los materiales se aportaron por parte de las participantes. Por otro lado, mientras se cocinaba la mazamorra, se realizaron actividades de cuidado en la huerta, no fue necesario guiar estas acciones pues las estudiantes ya sabían en dónde encontrar las herramientas y qué procedimientos podían efectuar para endulzar la tierra y biorremediar las plantas enfermas.

Este encuentro concluyó compartiendo el alimento y la palabra alrededor de la tulpá en donde se cocinó la mazamorra, las estudiantes manifestaron su agradecimiento con el espacio y el valor significativo que tuvo para ellas y sus familias la experiencia. A lo largo de esta reflexión se pretendió dilucidar la apropiación de los saberes por parte de las estudiantes y corroborar el espíritu crítico que germinó por medio de las *lecturalezas* en el *aula viva*.

4.4. Cronograma

Tabla #5: Cronograma de actividades.

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | SEMANAS | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| FASE | ACTIVIDAD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Fase 1 | Organización del espacio | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| | Prepara la siembra | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| | Siembra una semilla | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Lectura compartida | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Lectura individual | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Fase 2 | Estrategias pre-lectura | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Germina la palabra | Estrategias durante lectura | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Estrategias pos-lectura | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Cuidado de las plantas sembradas | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Fase 3 | Reflexión crítica oral | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Cosecha las ideas | Reflexión crítica escrita | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Análisis de la transformación del espacio | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Análisis del uso del espacio como ambiente de aprendizaje | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Fase 4 | Socialización de la experiencia | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Comparte los frutos | Creación de un fanzine | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Divulgación de la experiencia | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

Nota: Planeación cronológica de las intervenciones en el aula viva.

Fuente: Elaboración propia.

La intervención pedagógica se llevó a cabo durante 14 semanas del periodo 2019-II, se esperaba continuar con el proceso en el periodo del 2020-I pero debido a condiciones externas enmarcadas en la pandemia del Covid -19 el proceso de intervención en el aula viva se vio interrumpido, por esta razón el resto de actividades se debieron acoplar al trabajo por medio de plataformas virtuales.

V. Análisis de resultados

En este apartado se encuentra la problematización de los diferentes acontecimientos hallados durante la experiencia pedagógica y los resultados obtenidos mediante la estrategia *lecturalezas* en el *aula viva*; así, como su impacto en el desarrollo de habilidades en los diferentes niveles de *comprensión de lectura*. El análisis parte de la rejilla de evaluación presentada a continuación, la cual se construyó con base en los hallazgos teóricos sobre las categorías de interés y se utilizó como insumo para reflexionar sobre los procesos, se eligió entonces un grupo focal de quince estudiantes (al azar) que participaron en la experiencia pedagógica.

| Tabla #6 : Rejilla de evaluación | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Nivel de comprensión de <i>lecturaleza</i> / Indicadores | | Características del indicador – Habilidad | | |
| | | INICIAL | MEDIO | AVANZADO |
| L I T E R A L | Indicador 1 Reconoce los personajes y características de los elementos de la huerta escolar. | -Identifica con dificultad los personajes y las características de los elementos. | -Reconoce parcialmente los personajes y las características de los elementos como: color, olor, sabor, tamaño, rol. | -Reconoce con facilidad los personajes y las características de los elementos como: color, olor, sabor, tamaño, rol. |
| | Indicador 2 Recuerda información explícita y relacionarla con conocimientos previos. | -Difícilmente recuerda experiencias o conocimientos sobre el tema. | -Recuerda parcialmente experiencias y conocimientos sobre el tema. | -Recuerda plenamente experiencias previas e información sobre el tema. |
| I N | Indicador 3 Clasifica los elementos | -Clasifica e identifica con dificultad los elementos. | -Clasifica parcialmente los elementos dependiendo de sus características. | -Clasifica los elementos con facilidad según sus características. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| F E R E N C I A L | dependiendo de sus características. | | | |
| | Indicador 4 Deduce relaciones implícitas. Apropiación del conocimiento mediante representaciones gráficas fehacientes. | -Formula relaciones implícitas de forma parcial. -Realiza representaciones gráficas que no concuerdan con la realidad. | -Construye relaciones implícitas por medio de la comparación. -Realiza representaciones gráficas incompletas de la realidad. | -Descubre información nueva a partir de relaciones implícitas. -Realiza representaciones gráficas totalmente fehacientes sobre la realidad. |
| C R Í T I C O | Indicador 5 Construye conclusiones sobre los temas tratados. | -Elabora conclusiones que no se relacionan con el texto o el contexto. | -Elabora con dificultad conclusiones a partir de la información presentada. | -Elabora conclusiones totalmente coherentes. |
| | Indicador 6 Expresa una opinión clara frente a diferentes temas. | -No manifiesta su opinión en los círculos de palabra ni de manera escrita. | -Ocasionalmente manifiesta ideas propias en los círculos de palabra, de manera escrita o gráfica. | -Siempre expresa su postura en las discusiones del círculo de palabra, de forma escrita o gráfica. |
| Nota: Rejilla de evaluación, habilidades en comprensión lectora. | | | | |
| Fuente: Elaboración propia con base en Solé 1995, Cassany 1994, Marzano y Kendall 2007. | | | | |

Para empezar se citarán la teoría desarrollada por Pérez (1994) quien en su libro *Investigación Cualitativa*, plantea que el análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla. Pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en que se desarrolla la vida del [ser humano] y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo (Pérez, 1994). Teniendo en cuenta el postulado de Pérez, la clasificación y ordenación de la información se dio

de forma cronológica y fue analizada y cotejada con la teoría de interés enmarcada en la matriz categorial.

Además, es importante recordar que desde el marco metodológico de esta investigación se expuso el método de análisis cualitativo de la información fundamentada en las proposiciones de (Taylor & Bodgan, 1987) que sostienen que para conocer a las personas en lo personal y sus luchas cotidianas en la sociedad los datos deben ser descriptivos.

Igualmente, la matriz de organización tuvo en cuenta: el espacio-tiempo, los objetivos, los recursos, la metodología y los logros de cada sesión, como se podrá observar en las siguientes páginas.

5.1. Análisis de la información

Para la organización y clasificación de la información, se tomó parte de la teoría de categorización y triangulación de la información estudiada por Cisterna (2005), de modo que se diseñó una rejilla de evaluación que permitió establecer las relaciones entre: instrumentos, fuentes teóricas e interpretación de la información.

En primer lugar, es necesario recordar aquí que al inicio el diagnóstico reveló dificultades en los diferentes niveles de comprensión de lectura en las estudiantes del curso 1101 y por otro lado, la observación del comportamiento social de las estudiantes, evidenció problemas de convivencia, así como la incomodidad en el salón (ambiente de aprendizaje) para tener una libertad de movimiento en un espacio que para cuarenta y cinco estudiantes era bastante reducido.

En este sentido, el análisis que aquí tomará lugar tendrá un desarrollo secuencial según las fases de intervención planteadas. De acuerdo con el diseño de la secuencia didáctica, se llevaron

a cabo cuatro encuentros por fase, de los cuales se seleccionaron los dos más significativos de cada una.

La fase 1 ‘Prepara la siembra’, tuvo como objetivo motivar la habilidad de las estudiantes en el nivel de *lectura literal* mediante procesos de pensamiento como la identificación y reconocimiento. Además, las *lecturalezas literales* estimuladas por medio de los sentidos del olfato, el tacto, el gusto, el oído y la vista lograron suscitar experiencias previas que se interconectaron con el entorno del *aula viva*.

| Tabla 7: Triangulación fase 1 – Encuentro I | | |
|--|--|---|
| Prepara la siembra | | |
| Categoría / Indicador | Instrumento | Interpretación |
| <p><i>LECTURA</i></p> <p><i>LITERAL</i></p> <p>Indicador 1: Reconoce los personajes y características de los elementos de la huerta escolar.</p> <p>Indicador 2: Activa conocimientos previos.</p> | <p>Pregunta generadora: <i>¿Quiénes son los personajes que habitan el ecosistema de la huerta y cuáles son sus características?</i></p> <p>(Pre- lectura) Las estudiantes caminaron en grupos pequeños por el espacio, reconociendo el nombre de algunas de las plantas y animales que habitan allí.</p> <p>(Lectura <i>in-situ</i>) Recordaron el nombre de algunas que ya conocían y ciertos usos medicinales, de este modo se activaron sus conocimientos previos.</p> <p>(Post-lectura) Luego, eligieron una planta para hacer un aviso con su nombre e investigar sobre sus propiedades, origen y usos medicinales.</p> | <p>Mediante la evidencia #1, se observó un nivel de <i>lecturaleza literal</i> intermedio, se identificaron con facilidad características de los elementos como: el color, el sabor y el tamaño. Sin embargo, no hubo un reconocimiento de la biodiversidad, personajes como: las aves, los insectos y las personas, no fueron nombrados dentro de la lista. Aunque en la lista aparecen más de 10 nombres de plantas, las estudiantes reconocieron aproximadamente de 7 a 8 plantas, sobre todo aquellas que hacían parte de su dieta alimenticia. Si desconocían el nombre de alguna, acudían al profesor de apoyo de biología para saberlo. Indagar sobre cuestiones desconocidas hace parte de los procesos de <i>lectura crítica</i> y demuestra un interés en la lectura del espacio por parte de las estudiantes.</p> <p>Por otro lado, la activación de conocimientos previos se dio gracias a la</p> |

| | | |
|--|--|--|
| (Isabel Solé, 1995) (Cassany, 1994) | | activación de la memoria olfativa y sensorial con plantas, como la ortiga. |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 1.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | |

Como lo muestra la anterior tabla, las estudiantes demostraron una capacidad para interactuar con el medio haciendo uso de sus conocimientos previos, aportando información propia de la realidad y además, haciendo una observación más o menos detallada de los elementos que las rodeaban mediante procesos de pensamiento propios de la lectura literal como la memoria y el reconocimiento.

Sin embargo, hubo un desconocimiento en la diversidad que habitaba el lugar, quedando por fuera personajes como las aves y los insectos denotando un nivel de *lecturaleza literal* intermedio. Lo anterior, da pie para reforzar la necesidad de que el colegio aproveche su riqueza natural de modo que haya una diversidad de pensamiento en el aula y no se desconozca el derecho a la existencia de todo ser vivo en cualquier entorno, ya sea natural o metropolitano, para lo cual se retoma a Gadotti (2003), quien agrega que los ambientes de aprendizaje deben hacer al sujeto consciente de su relación con la tierra.

Es importante mencionar también, que la disposición de las estudiantes fue poco favorable, un grupo considerable de diez jóvenes demostró falta de interés por realizar actividades que involucraran el contacto con la tierra, justificando que se sentían enfermas, no tenían ganas o simplemente no les interesaba (Anexo 10). Además, se negaban a interactuar con

compañeras diferentes a las de sus grupos habituales de trabajo, pues el ejercicio se realizó en grupos de seis a siete jóvenes y se propuso formarlos al azar.

Aquí deberíamos resaltar que no podemos formar una conciencia ecológica si no procuramos crear condiciones para dejarlos a gusto en un ambiente en que puedan desarrollarse, expresarse y trabajar de forma relajada. (Gadotti, 1998, pág. 239)

La profesora debe ser entonces un ente mediador que motive a las estudiantes a tener una predisposición para repetir una conducta, como lo propone Bandura (1986), de modo que las actividades en la escuela conlleven al aprendizaje en el disfrute y el asombro que permite la naturaleza con sus reflejos vivos de fenómenos como el cambio de color o de olor debido a la fermentación o a los cambios de temperatura.

| Tabla 8: Triangulación fase 1 – Encuentro IV | | |
|---|--|--|
| Prepara la siembra | | |
| Categoría / Indicador | Instrumento | Interpretación |
| <p><i>LECTURA LITERAL</i></p> <p>Indicador 1: Reconoce los personajes principales y las características de los elementos.</p> <p>Indicador 2:</p> | <p>Sesión de lectura grupal e individual del fragmento <i>El Despertar</i> del libro LUNA ROJA de Miranda Gray (2013).</p> <p>Cada grupo realizó una lectura compartida, posteriormente, se hizo una relectura para elaborar un resumen individual que dio cuenta de su interpretación sobre el relato, así como su habilidad para</p> | <p>Mediante la evidencia #2 se observó un nivel de <i>lectura literal</i> profundo debido a que se reconocieron con facilidad los personajes principales del texto, teniendo en cuenta la diversidad de especies y las características de los elementos.</p> <p>Por otro lado, la evidencia #3 deja ver que fue sencillo recordar información explícita del texto, como el hecho de que la liebre llevó a Eva a una cúpula donde había una mujer. Además, agregaron detalles significativos como reconocer las emociones (miedo y fascinación) que experimentó el personaje principal al ver a la mujer de la cueva.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Recuerda información explícita y la relaciona con conocimientos previos.</p> <p>(Isabel Solé, 1995)</p> <p>(Marzano y Kendall 2007)</p> | <p>identificar a los personajes principales y suscitar su capacidad de síntesis a partir de lo que recordaran de la lectura.</p> | <p>Paralelamente, la evidencia #4 demostró la capacidad de síntesis para resumir en un pequeño párrafo la idea general del texto, además de interconectar la relación analógica entre los ciclos de la mujer y las fases de la luna.</p> |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 1.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | |

En la tabla de análisis del encuentro número cuatro se puede observar un mejoramiento en el nivel de *lectura literal*, de modo que el concurrir al *aula viva* suscitó en las estudiantes el reconocimiento de diferentes especies como personajes y reforzó su habilidad para identificar características de los elementos, fruto de la observación sensorial. Sumado a lo anterior, se dilucidó una capacidad emocional para reconocer distintas emociones descritas en la narración, escalando a niveles y procesos mentales propios del nivel crítico de lectura.

A propósito, Marzano y Kendall (2007) en su teoría del procesamiento de la información explican cómo el cerebro humano tiene la capacidad de recuperar información a partir de la lectura de un enunciado, en el primer nivel la lectora debe tener la habilidad de reconocer el vocabulario e identificar hechos relevantes. Es entonces la información el primer dominio del conocimiento, luego, como se observa en la gráfica, las estudiantes demostraron recuperar con facilidad la información explícita de los hechos presentados en el texto y, por lo tanto, se evidenció un nivel de *lectura literal* profundo apropiado por las estudiantes.

Por otro lado, en la actividad de lectura del texto escrito que se hizo de forma grupal la disposición para llevar a cabo la actividad fue diferente a la observada en el encuentro I, las

estudiantes mostraron interés por el tema debido a que en esta etapa de su vida las jóvenes ya han tenido una experiencia considerable con sus ciclos menstruales. Al respecto, afirma Bandura (1986) que, los entornos en los que nos vemos reflejados en otros seres generan experiencias significativas, entonces, vincular información del tema tratado con experiencias personales incide positivamente en los procesos de lectura a nivel *inferencial*, y los procesos cognitivos como la intertextualidad germinan en el pensamiento de las estudiantes.

En la consecución del análisis, la fase 2 ‘Germina la palabra’ apuntó a promover habilidades que le permitieran a la estudiante desarrollar una *lecturaleza inferencial* de los textos y contextos a los que se enfrentara. Como ya fue expuesto desde el marco teórico, el nivel de *lectura inferencial* se refiere a sobreentender ideas importantes que no sean explícitas (Solé, 1992).

| Tabla 9: Triangulación Fase 2 – Encuentro V | | |
|--|---|--|
| Germina la palabra | | |
| Categoría / Indicador | Instrumento | Interpretación |
| <p><i>LECTURA</i></p> <p><i>INFE-</i></p> <p><i>RENCIAL</i></p> <p>Indicador 1: Clasifica los elementos con facilidad.</p> <p>Indicador 2: Sobreentiende el trabajo colaborativo en el aula.</p> | <p>Para la construcción de la paca digestora <i>Silva</i> como reflección del cuidado de la tierra, las estudiantes se organizaron en grupos de 7 a 9 estudiantes, cada grupo se encargó de uno de los pasos de la construcción de la paca.</p> <p>Fue necesario recolectar y clasificar el material: palos medianos y secos, hojarasca (hojas café, secas) y residuos orgánicos (no cítricos).</p> | <p>Durante la elaboración de la paca digestora <i>Silva</i> las estudiantes demostraron una capacidad para clasificar los elementos con facilidad, proceso propio del pensamiento lógico organizativo. Cada grupo llevó a cabo su tarea con éxito, reconociendo las características de los elementos y eligiéndolos de forma acertada. Fue necesario aclarar qué era la hojarasca, ya que no reconocieron esta palabra, sin embargo, el hecho de indagar por el vocabulario desconocido suscita una capacidad de <i>lectura inferencial</i> profunda (Solé, 1992).</p> |

| | | |
|--|---|---|
| (Isabel Solé, 1995) (Marzano y Kendall 2009) | En seguida, debieron poner una capa de cada material recolectado y compactarlo en una danza que consistió en pisar hasta extraer todo el oxígeno. | Por otra parte, las estudiantes sobreentendieron la importancia del trabajo colaborativo en las refle-acciones del cuidado de la tierra, se ayudaron unas a las otras para facilitar las tareas, jugando y divirtiéndose durante la ejecución de la actividad (Anexo 11). |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 2.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | |

La actividad en el *aula viva* permitió a las estudiantes moverse, hablar, jugar y buscar soluciones inmediatas a las situaciones que se presentaron, denotando un alto grado de resolución, pues no acudían todo el tiempo a la profesora para encontrar soluciones, sino más bien para hacer preguntas de tipo informativo que aportaran a su saber ecológico, como el proceso biológico de la paca o el cuidado que brindaba ésta a la tierra, las estudiantes formularon preguntas como: *¿Qué es una paca biodigestora? ¿Cómo funciona? ¿Qué utilidad tiene?*

Particularmente, la *lecturaleza* lleva al plano real de los procesos mentales, facilitando la interacción en contextos cotidianos en donde necesitamos comunicar ideas y encontrar soluciones conjuntas, como ya lo sugirió Cassany, Luna, Sáns (1994), leer va más allá de la decodificación de un código escrito, es una actividad cognitiva que permite hacer reflexiones e interpretaciones críticas de la realidad, de modo que las estudiantes llegaron a algunas conclusiones (Anexo 12) como:

Estudiante 2: *Haciendo pacas podemos aprovechar los residuos de lo que comemos y contaminar menos.*

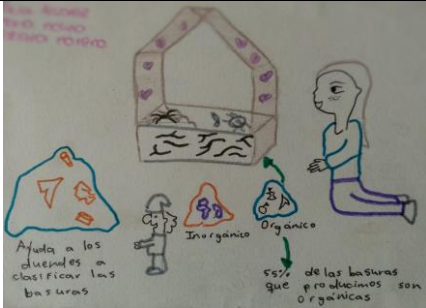
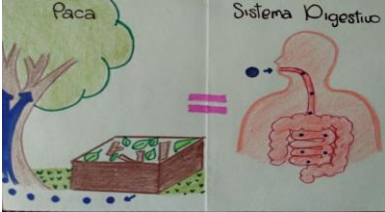

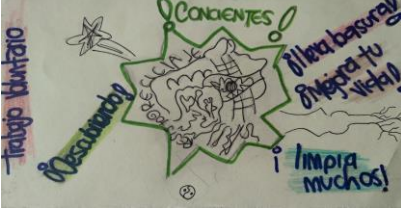
Estudiante 3: *Las pacas son una forma de alimentar la tierra, de devolverle algo, porque aportan nutrientes. Se podrían hacer pacas en los parques con la basura de los vecinos.*

Las anteriores declaraciones, evidencian un escalamiento al nivel de *lecturaleza inferencial*. Las estudiantes dedujeron que la producción excesiva de basura es una práctica de agresión a la tierra y además, reconocieron cómo se puede cuidar la tierra desde reflexiones como la paca digestora. A este proceso cognitivo Marzano y Kendall (2009) le llaman procedimientos mentales, en donde el énfasis ya no está en la pregunta *qué* sino *cómo* de modo que las estudiantes tienen la habilidad para asociar la relación *si-entonces*, generando deducciones de tipo *causa-efecto*.

Es importante resaltar que la disposición para la actividad en esta sesión fue altamente significativa, la mayoría de las estudiantes participaron activamente, se movían por el espacio, eran ágiles, tenían gran capacidad para repartirse las labores de forma equitativa y el juego fue parte fundamental del desarrollo exitoso de la actividad (Fotografía #4).

Consecutivamente, el encuentro VI de la fase ‘Germina la palabra’ pretendió dilucidar la apropiación de la información por parte de las estudiantes en el nivel de *lectura inferencial*, en este sentido Solé (1992), describe este procedimiento como la capacidad de repetir o representar algo de forma fehaciente.

| Tabla 10: Triangulación Fase 2 – Encuentro VI | | | |
|--|--|--------------------------------|--|
| Germina la palabra | | | |
| Categoría / Indicador | Descripción actividad | Instrumento / Evidencia | Interpretación |
| <i>LECTURA</i> <i>INFE-</i> | Por grupos, representar de forma gráfica lo entendido acerca de la | Imagen #1 | A partir de la imagen #1 se evidencia que las estudiantes representaron la paca como una casa para muchos insectos, hicieron uso de un |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p><i>RENCIAL</i></p> <p>Indicador 1:</p> <p>Apropia el conocimiento mediante representaciones graficas fehacientes.</p> <p>(Isabel Solé, 1992)</p> <p>(Marzano y Kendall 2009)</p> | <p>construcción de una paca digestora, su procedimiento y cómo funciona.</p> |  <p>Imagen #2</p>  <p>Imagen #3</p>  <p>Imagen #4</p>  | <p>personaje fantasioso como lo son los duendes y adicionalmente agregaron información respecto a la cantidad de basura que producen los humanos, dilucidando un <i>nivel inferencial de lecturalidad profundo</i>, en el que el la apropiación de información es tal que las estudiantes se valieron de la creatividad para plasmar lo entendido.</p> <p>La imagen #2 demuestra otro tipo de interpretación por parte de las estudiantes, en el que se relaciona a la paca con el sistema digestivo humano, probando un nivel de <i>lecturalidad inferencial profundo</i>, pues se logra hacer una representación analógica de la paca digestora, lo cual implica un alto nivel de relacionamiento entre los conocimientos teóricos previos y los obtenidos en la experiencia real.</p> |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 2.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | | |

La anterior actividad acerca de la *lecturalidad inferencial* de una paca digestora demostró que el pensamiento de las estudiantes pudo diversificarse debido a la experiencia en el *aula viva* y a la interacción con la paca, las estudiantes interpretaron el proceso de transformación de los

residuos orgánicos como el de la digestión humana. Adicionalmente, la imagen #4 permite evidenciar un escalamiento al nivel de *lectura crítico* aportando reflexiones como un mejor vivir, el trabajo voluntario o autónomo y la conciencia como actos relacionados con el cuidado de la madre tierra.

Secuencialmente, la fase que se articula a continuación es la fase 3 ‘Cosecha las ideas’, para la cual el objetivo planteado fue fortalecer los procesos de *lecturaleza crítica*, así como el desarrollo de las refle-acciones de cuidado del entorno por parte de las estudiantes del curso 1101. Esta fase se efectuó en 4 encuentros de los cuales se analizaran dos de ellos.

| Tabla 11: Triangulación fase 3 – Encuentros XII y XIII | | |
|--|--|---|
| Cosecha las ideas | | |
| Categoría / Indicador | Instrumento | Interpretación |
| <p><i>LECTURA</i></p> <p><i>CRÍTICA</i></p> <p>Indicador 1: Construye conclusiones sobre los temas tratados.</p> <p>(Isabel Solé, 1995)</p> <p>(Perkins, 1994)</p> | <p>Lectura en voz alta del fragmento Grito de la tierra, grito de los pobres (Boff, 2003).</p> <p>Elaboración de un biorremediador para aliviar a las plantas enfermas de la huerta mediante el uso de la <i>cola de caballo</i> y la <i>melaza</i>.</p> <p>En esta ocasión, el biorremediador fue elaborado por todas las estudiantes.</p> <p>En un primer momento cada una tomo un manojito de <i>cola de caballo</i> y mientras lo picaban en pequeños trozos con unas tijeras, la conversación giró en</p> | <p>A partir de la lectura a viva voz del fragmento Grito de la tierra, grito de los pobres, surgió como reflexión el pensar en acciones de cuidado hacia la tierra, como se comprueba en la evidencia 5 y 7, las estudiantes construyeron conclusiones sobre el tema abordado, proceso propio del <i>nivel de lectura crítico</i>.</p> <p>En consecuencia, se realizó una <i>lecturaleza</i> sobre el estado de salud de la huerta, allí las estudiantes observaron que algunas plantas se encontraban enfermas, entonces, como acción de cuidado se elaboró un biorremediador que como se puede observar en la fotografía 5, 6 y 7, contó con la participación y trabajo colaborativo de todas las estudiantes.</p> <p>Esta actividad demostró que las jóvenes tenían la habilidad de examinar un fenómeno real como lo fue el aspecto enfermo de una planta y además, la capacidad de tomar una decisión que incurriera en la resolución del problema, llevando a cabo una refle-acción que surge del proceso cognitivo del</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>torno de las propiedades y usos de la planta. Luego, en grupo de 5-7 estudiantes, tomaron cada uno una caneca para disolver la melaza en agua y posteriormente mezclarla con la cola de caballo.</p> | <p>razonamiento que se ve motivado por la preocupación de las estudiantes por la contaminación del ecosistema y su deseo de cuidar de alguna forma su entorno.</p> <p>Se evidencia entonces que las estudiantes mediante el análisis del entorno llegan a comprender en un nivel profundo cómo las acciones humanas pueden llegar a repercutir negativa o positivamente en el entorno, proceso mental propio de la <i>lectura crítica</i>.</p> |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 3.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | |

Al llegar a este punto, las habilidades de comprensión de las estudiantes comenzaron a hacerse más evidentes, la resolución de problemas en el aula evidenció lo que Perkins llamó el *desempeño flexible*, es decir, actuar y pensar con flexibilidad y reflexibilidad entre lo que se ha aprendido y las situaciones a las que se enfrenta el sujeto en la vida real (Wiske, 1999). Se observa entonces, que las estudiantes logran hacer una *lectura crítica* profunda, en la que el sentido de la lectura textual sobre la agresión y cuidado hacia la tierra impulsa a las estudiantes a vincular el tema del cuidado con las acciones de transformación de su entorno.

De acuerdo con lo expuesto por Santa (2017), esta es una clara muestra de lo que es una *lecturaleza*, pues el sujeto tiene la habilidad de leer e interpretar los mensajes de la naturaleza mediante lenguajes no verbales, que en este caso era la enfermedad que la planta por sí sola no podía sanar, y por medio de la elaboración del biorremediador se teje una relación de transformación con el medio, proceso que implica el hacer-sintiendo y el sentir-pensando por medio de la observación con todos los sentidos.

Ahora bien, el encuentro XIV de la fase final ‘Comparte los frutos’ tuvo el objetivo de socializar la experiencia vivida en el aula mediante lenguajes diversos de naturalidad oral, escrita o gráfica.

| Tabla 12: Triangulación fase 4 – Encuentros XIV | | |
|--|---|---|
| Comparte los frutos | | |
| Categoría / Indicador | Instrumento | Interpretación |
| <p><i>LECTURA CRÍTICA</i></p> <p>Indicador</p> <p>Interpreta lo entendido mediante representaciones propias.</p> <p>(Solé, 1992)</p> | <p>Para compartir los frutos, resultado del cuidado del pensamiento y la siembra del saber, se llevó a cabo la realización de un <i>fanzine</i> sobre el biorremediador elaborado en el <i>aula viva</i>. El cual incluyó la elaboración de una imprenta manual hasta el diseño colectivo del contenido del producto final.</p> | <p>La elaboración del <i>hectógrafo</i> (imprenta manual) generó en las estudiantes grandes expectativas respecto a poder imprimir y producir un producto de su propia manufactura. Las estudiantes participaron de forma activa, haciendo un trabajo colectivo y aportando sus ideas de forma escrita y gráfica.</p> <p>La capacidad de interpretación se vio fuertemente apropiada por las estudiantes, de modo que las representaciones dieron cuenta de la integración de los saberes para lo cual el <i>fanzine</i> sobre el biorremediador aportó información sobre cómo hacer el proceso paso a paso, cuáles eran las propiedades químicas de la planta y adicionalmente añadieron mensajes reflexivos que conjugaron en hacer-sintiendo y el sentir-pensando, procesos mentales importantísimos en el <i>nivel de lecturaleza crítica</i>, en que la recuperación de los saberes y la memoria biocultural son el input para leer la realidad de forma crítica y transformarla desde las refle-acciones adaptadas a los diferentes territorios que se habitan.</p> |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 4.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | |

La anterior tabla de análisis aporta información acerca de los procesos mentales de *lectura crítica* en las estudiantes del curso 1101, dado que la problematización del cuidado por la tierra evidenció la capacidad de resolución de problemas, la observación aguda con todos los sentidos y

el razonamiento lógico que fomenta la interacción en el *aula viva* mediante la observación de fenómenos reales y la lectura de textos que aportan saberes diversificados acordes al contexto e intereses sociales y personales como es el cuidado de la vida, propia y del otro. Se puede dilucidar entonces un tipo de comprensión particular, alimentado por el espíritu crítico que les permite desempeñarse adecuadamente en el mundo real.

Las refle-acciones y el cuidado de la tierra propician en las estudiantes los valores de reciprocidad y empatía, posibilitando alimentar el sentido de la vida y poner en práctica los saberes aprendidos. Es entonces el *aula viva* un *ambiente de aprendizaje* en entornos escolares como el campus del Liceo Femenino un lugar para sembrar comportamientos y prácticas que aporten a una vida digna, tanto de los animales humanos, como de los no humanos y de todos los tipos de vida que habitan el territorio y han sido víctimas del desarrollo social y económico contemporáneo.

Finalmente, la última sesión de la fase ‘Cosecha los frutos’ tuvo el objetivo de socializar la experiencia y conocer las impresiones que tuvieron las estudiantes a lo largo de las intervenciones en el *aula viva* como se puede ver a continuación.

| Tabla 13: Triangulación fase 4 – Encuentros XIV | | |
|--|--|--|
| Comparte los frutos | | |
| Categoría / Indicador | Instrumento | Interpretación |
| LECTURA CRÍTICA Indicador | A partir de la organización de una minga de trabajo voluntaria en la huerta escolar se preparó una mazamorra dulce, todas las participantes: profesoras, estudiantes y familiares, | Mediante la minga de trabajo en la huerta hubo un alto porcentaje de participación voluntaria, se unieron estudiantes de diferentes grados de escolaridad, llamadas por el interés y amor por el cuidado de la tierra, también se sumaron familiares, invitados en este día por las estudiantes. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Explica y defiende su opinión. (Cassany, 1994)</p> | <p>aportaron los ingredientes necesarios y participaron en las labores de cuidado de la tierra.</p> <p>Mientras se cocinó el alimento en la tupa, se llevaron a cabo reflexiones como: el riego, la remoción de tierra, el esparcimiento de algunas semillas y el endulzamiento de las plantas aplicando fertilizante.</p> <p>Finalmente, en un círculo de palabra, se compartió el sentí-pensar experimentado a lo largo de la secuencia didáctica llevada a cabo en el <i>aula viva</i> por medio de expresiones orales y escritas.</p> | <p>La capacidad de multiplicación del conocimiento, propia del <i>nivel de lectura crítico</i>, fue apropiada de forma tal que las estudiantes enseñaban a sus familiares labores de trabajo, alcanzando una visión global del sentido del cuidado de la vida permeando todos los actos del entorno cotidiano de las jóvenes. Las <i>lecturalezas</i> incidieron positivamente en las relaciones sociales de las estudiantes y desdibujaron las divisiones que existían debido a diferencias superficiales, como su aspecto, así mismo fortalecieron los lazos de confianza y de comunicación para expresar sus ideas y emociones.</p> <p>Todas las participantes manifestaron su opinión sobre el ejercicio y las emociones experimentadas durante el mismo, como por ejemplo: la relajación, la tristeza o la preocupación por lo que pueda suceder en un futuro con el planeta debido a las malas prácticas ecológicas de los seres humanos, afianzando la <i>lectura crítica</i> en un proceso de relación de causa-efecto.</p> |
| <p>Nota: Análisis de resultados fase 4.</p> <p>Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna 2005.</p> | | |

Experiencias diversas, diversifican el pensamiento de las personas (Martínez Mendoza, 2019). Como se puede observar en la tabla 7 de análisis, las estudiantes alcanzaron un nivel de autonomía propio del nivel de *lectura crítico*. Al respecto, Cassany (1999) citado por (Pascual, 1999), menciona que “un procedimiento didáctico fortalece un yo autónomo, consciente, constructivo, con opiniones propias y capacidades de compromiso con la comunidad” (pág. 129). En este punto, se pone en claro cómo las *lecturalezas* inciden en la motivación de las estudiantes a participar en temas de su interés, llevando la lectura a un plano experiencial y de apropiación de los procesos mentales de cognición que más que comportamientos automatizados, son actos conscientes que nacen de una intención individual, en la que la dimensión comunicativa

trasciende a la expresión de conocimientos, la creación de ideas nuevas y el uso del lenguaje para interpretar los fenómenos de la realidad.

Simultáneamente, el nivel de *lectura crítica* se reflejó a través del relacionamiento de conocimientos previos y nuevos que muchas veces en el aula se hacen distantes y difíciles de entretener pero que el *aula viva*, por medio de las acciones de trabajo cooperativo y el aprendizaje constructivo para el cuidado de la huerta logra articular y permear el pensamiento de las jóvenes que de por sí tienen un gran potencial que en el ambiente de aprendizaje se descuida, pues la interacción con el contexto es casi nula y la capacidad de asombro se opaca con el afán de silenciar a las estudiantes y regular su “desobediencia” o “híper-actividad”.

En suma, esta investigación posibilitó el mejoramiento de las habilidades en comprensión lectora de las estudiantes del curso 1101 de la jornada tarde gracias al acogimiento por parte de ellas y a su valiosa participación con empeño y dedicación en cada una de las actividades llevadas a cabo en el aula viva. Adicionalmente, fue de gran satisfacción evidenciar cómo el trabajo de la tierra por y para el cuidado de la vida logra tejer relaciones comunitarias que desdibujan las divisiones sociales causadas por estigmas o estereotipos que llegan a causar grandes inconvenientes en la convivencia de la comunidad estudiantil.

Conclusiones

En primer lugar, es importante resaltar que mediante la implementación de la secuencia didáctica se encontró que el aula tradicional incide negativamente en la espontaneidad de las relaciones sociales de las estudiantes, quienes se encuentran en una etapa crucial para su desarrollo de capacidades comunicativas y en una lucha permanente contra sus inseguridades y deseos que en el aula viva, se naturalizan en medio del juego y el trabajo colaborativo.

Se halló en el aula viva un espacio para la escucha y la expresión de las emociones de las estudiantes, en donde fue posible crear lazos de confianza entre los sujetos que interactúan en este espacio, que además, debido a la libertad y comodidad, las estudiantes se motivaron a la exploración y experimentación de prácticas enmarcadas en la ecología de saberes y la reivindicación de los roles femeninos, transformando la idea de que la mujer debe tener comportamientos éticos propios de la estética y la limpieza y por ende no realizar trabajos pesados o que impliquen ensuciarse, de modo que la perspectiva del trabajo tuvo una transformación en donde se reconoció que la siembra y cosecha del alimento propio reafirma la posibilidad de una soberanía alimentaria y además resignifica el rol de la mujer como cuidadora desde lo maternal sino más bien desde el autocuidado y cocuidado por todas las formas de vida

Por otro lado, se evidenció que los procesos mentales propios de los niveles de la comprensión lectora, fueron potenciados mediante las *lecturalezas* llevadas a cabo en el *aula viva* puesto que la capacidad cognitiva se desarrolla desde la solución de problemas reales, el aprendizaje social y el abordaje de problemáticas sociales contextualizadas, dotando de significación el aprendizaje de las estudiantes.

En el nivel de comprensión de lectura literal las estudiantes demostraron incrementar su capacidad para identificar las características de un elemento gracias al uso de los diferentes sentidos como el gusto, el olfato y el tacto. Así mismo, su habilidad para explicar un fenómeno un procedimiento se vio reflejada en sus representaciones gráficas.

Con respecto al nivel de lectura inferencial, la aptitud de improvisación se vio potenciada debido a la necesidad de resolver problemas de forma inmediata y espontánea como lo era buscar lugares para recolectar la materia necesaria para hacer las pacas o los biorremediadores. Paralelamente, las estudiantes mejoraron su competencia para vincular diferentes tipos de información con la que se relacionaron dentro y fuera del aula gracias a que la ecología es un tema que se enmarca en todos los ámbitos de la vida.

En cuanto al nivel crítico de lectura, pudo evidenciarse que las estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio de expresión de emociones y justificación de sus opiniones, como por ejemplo, el reconocimiento de su lugar como mujeres en el mundo y como seres cíclicos en consonancia con la naturaleza, dando pie a la disposición de tratar temas como la salud mental y física de las mujeres en sus ciclos de menarquía, menstruación y gestación.

Por otra parte, la *lecturaleza* es una metodología que potencia la reflexión sobre las acciones cotidianas de agresión a la tierra, pues la lectura y comprensión del mundo desde la enunciación de los roles de género y derechos de la vida se complementan de forma plena con la comprensión de textos escritos, además, el hecho de interactuar directamente con seres vivos suscita la capacidad de empatía y el respeto con los entornos naturales, haciendo más fácil reconocer actos que se comenten para con el entorno y su cuidado desde una perspectiva ecofeminista que incita a la apropiación de comportamientos de autocuidado y cocuidado

revindicado desde el lenguaje y el cuestionamiento de las prácticas patriarcales-heteronormativas que invisibilizan la existencia de otros seres y del existir y re-existir de los feminismos en la naturaleza.

Finalmente, es importante mencionar que el ambiente de aprendizaje del aula viva implica transformaciones en el rol de todos los sujetos, tanto de las estudiantes, como de las maestras y los maestros, pues en este caso, el rol de la maestra se vio fuertemente impactado por la relación significativa que se logró tejer con estudiantes desde las reflexiones y el diálogo de saberes que propició la experiencia del cuidado de la tierra. Esta experiencia insidó no solo en las prácticas pedagógicas, sino también en los comportamientos cotidianos del diálogo, la escucha, el consumo de alimentos autóctonos y saludables elaborados y sembrados por comunidades campesinas. Así mismo, las familias de las estudiantes que participaron en esta práctica manifestaron que los aprendizajes vivenciados en el aula viva fueron multiplicados en sus hogares, haciendo uso y siembra de plantas medicinales, recordando las recetas de las abuelas y entendiendo la importancia de tratar las basuras producidas en casa. Todo lo anterior, culmina en una experiencia profundamente satisfactoria que nutre el rol docente y es motivo de la continuación de la labor pedagógica de intervenir cualquier territorio desde perspectivas ecofeministas mediante la construcción colectiva y la relación espiritual con la madre tierra para seguir en la búsqueda del tejer una vida digna y una soberanía alimentaria libre de prácticas terricidas y violentas para con la naturaleza.

Recomendaciones

Para próximas implementaciones de esta secuencia didáctica se recomienda ser muy cuidadosos con el tiempo de desarrollo de las actividades, pues éste puede convertirse en un gran obstáculo debido a que las actividades pueden presentar retrasos en los procedimientos de elaboración de productos.

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que si no se cuenta con herramientas suficientes para todas las estudiantes la participación por parte de ellas puede verse afectada, sin embargo, se recomienda hacer un estudio previo de los materiales con que se cuenta y hacer una repartición equitativa de estos, así como invitar a la creación de herramientas alternativas con el material con el que se cuenta.

Por otra parte, se espera que tanto el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño como la Universidad Pedagógica Nacional, incentiven más proyectos como éste, que tienen un enfoque ecofeminista sumamente pertinente para los tiempos de crisis ambiental y social actual por la que atraviesa la sociedad colombiana.

Finalmente, es importante capacitar a toda la comunidad para que reconozca este tipo de ambientes de aprendizaje debido a que hay maestros y maestras que desvalorizan el trabajo en la huerta y lo califican de poco provechoso o como un juego que sólo promueve la indisciplina, invisibilizando el trabajo arduo de 4 años que se ha logrado en el trabajo mancomunado de la comunidad educativa.

Bibliografía

- Cassay et. al., D. C. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Bogotaen100palabras*. Obtenido de <https://www.bogotaen100palabras.com/docs/Los%20100%20mejores%20relatos.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Secretaría Distrital de Ambiente*. Obtenido de <http://ambientebogota.gov.co/aulas-ambientales>
- ANAP, (. N. (2003). *Agencia de Cooperación Alemana Pan Para el Mundo*. Obtenido de <file:///C:/Users/Personal/Documents/Proyecto/Bibliografia/Metodolog%C3%ADa-MCAC.pdf>
- Anónimo. (S.f.). *Weebly*. Obtenido de <http://redacciontextoscientificos.weebly.com/instrumento-diario-de-campo.html>
- BarrigaDíaz, Á. (2013). *Comunidad de Conocimiento UNAM*. Obtenido de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Bautista, F. C. (2017). *Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás*. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13122/Bautistablanca20181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Trotta.
- Bravo, L. D. (Abril de 2013). *SCielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Cassany, D. L. (2003). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, L. S. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cely, I. D. (2017). *Aula viva: Una pedagogía ancestral*. *Noria*.
- Cely, I. D. (2017). *Revistasudistrital.edu.co*. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/16482/15709>
- Cisterna, C. F. (2005). *Theoria*. Obtenido de <file:///C:/Users/Personal/Documents/Proyecto/Bibliografia/Triangulacion-Cisterna.pdf>
- Cortes, S. J. (2018). *Saberes en medicina tradicional: arraigo y resistencia de organizaciones sociales campesinas una perspectiva decolonial*. Bogotá: Corporación Universidad Minuto de Dios.

- Duarte, J. (2003). *SCielo*. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007
- Escobel, C. S. (Julio de 2016). *CloudFront*. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51345105/-_Teoria_del_Aprendizaje_Social__de__Albert_Bandura_-Cecilia_Sierra_E_-_Psicologia_de_la_Infancia-Julio_2016_UNAG.pdf?1484359832=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeoria_del_Aprendizaje_Soci
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Sao Paulo: Siglo XXI.
- Gallardo, G. . (Junio de 2012). *SCielo*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a11.pdf>
- García, R. R. (2016). Aula Viva: un escenario estratégico de aprendizaje. *Lesia revista de Agroecología*, 23-24.
- IsabelSolé. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Arévalo, E. S. (26 de Agosto de 2015). *Repositorio Institucional Universidad Distrital - RIUD* . Obtenido de <http://hdl.handle.net/11349/2197>
- Julio Vargas, H. A. (2015). *Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1717>
- Larrosa, J. (2003). *issuu.com*. Obtenido de https://issuu.com/rosadocrema/docs/la_experiencia_de_la_lectura__larro
- Lerner, D. (2001). *Sia Educación*. Obtenido de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf
- Leyva, E. M. (Abril de 2013). *SCielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000100012
- Lizbeth, S. M. (Septiembre de 2004). *Educacionyfp*. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/23006.pdf>
- López, J. A. (Abril de 2019). *PepsicBvSalud*. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Marin Mendosa, G. P. (2015). *Repositorio Digital Universidad Libre*. Obtenido de <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%20.pdf?sequence=1>
- Martínez Mendoza, J. D. (2019). *Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12009?show=full>

- Mazzarella, B. C. (13 de Abril de 2001). *Redalyc*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- MEN . (Mayo de 2006). *Mineducacion*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (8 de Febrero de 1994). *Mineducacion*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (7 de Junio de 1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Cultura. (2010). *Banco de la República Biblioteca Virtual*. Obtenido de <http://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/5/rec/5>
- Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (8 de Noviembre de 2006). *ICBF*. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Noguero, L. F. (2006). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311016.pdf>
- OIT (Organización Internacional del Trabajo - Colombia. (2011). *Yumpu.com*. Obtenido de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14251727/aula-viva-organizacion-internacional-del-trabajo-colombia>
- Pascual, L. (Marzo de 1999). *Universitat Pompeu Fabra*. Obtenido de <file:///C:/Users/Personal/Downloads/7275-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15205-1-10-20170217.pdf>
- PEI, I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). *Red Académica*. Obtenido de PEI: <file:///C:/Users/Personal/Documents/Proyecto/Bibliografia/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACT%202019.pdf>
- Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla S.A.
- Piaget, J. (s.f.). *Psicología y Mente*. Obtenido de <https://psicologiymente.com/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>
- Pickering, R. J. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje*. México: ITESO.
- Proyecto Co-Gestión, Amazonía del Perú. (Marzo de 2016). *www.giz.de/peru*. Obtenido de file:///C:/Users/Personal/Documents/Proyecto/Bibliografia/Guia_para_la_Contextualizacion_de_la_Educacion_Ambiental_Intercultural.pdf
- Quiroz, M., & Peña, I. (1998). *El sociodiagnóstico*. Chile: Andalíen.



- Ramos Gaona, Z. (2014). *Repositorio Institucional UN Biblioteca Digital*. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/21022/43731062.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Burga, M. T. (2018). *Repositorio Digital Institucional Universidad Cesar Vallejo*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/17665>
- Roldán, P. L., & Fachelli, S. (2015). *Repositorio Digital Universidad Autónoma de Barcelona*. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Santa, E. J. (2017). *Yachay Muyumanta. Sabiduría de las Semillas Libres*. Bogotá, Colombia.
- Sierra, J. M. (S.f.). *Web Universidad Complutense*. Obtenido de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/H/2/AH2011101.pdf>
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, J. C. (2014). *Pedagogías contra-hegemónicas: educación ambiental y resignificación de las relaciones de poder al interior del aula rural*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Wiske, S. M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Anexos

Anexo N° 1 Diario de Campo 1

| Actividad | Lugar | Fecha | Hora | No. de Observa |
|---|---|----------|------|----------------|
| Observación clase especial | | 08/01/19 | 4:45 | 1 |
| <p>Descripción de actividades</p> <p>Saludo a las niñas, hablan sobre el examen que tuvieron la clase pasada. 24 estudiantes, están organizados de 4 en parejas.</p> <p>Las fue mal en el examen, son muy dispersas mientras la profesora habla están haciendo otras cosas.</p> <p>La profesora leee que oír mucho la voz pero que las estudiantes la escuchan.</p> <p>La profesora las pide que analicen más allá de lo literal.</p> <p>El salón tiene luz y afiches de "lo Pan".</p> <p>Cada estudiante se acerca por sus notas. Las chicas ponen música y están en sus cellos mientras la profesora habla con cada una sobre las notas.</p> <p>• Pregunta: ¿dónde es una reseña? • Explica: Reseña descriptiva y crítica. • La profesora pregunta si hay dudas, ninguna estudiante expresa dudas.</p> <p>Observaciones: • Es la última hora de clase, los estudiantes se ven cansados.</p> | <p>Análisis e impresiones</p> <p>Las estudiantes hablan muy fuerte y dicen "como muy resaca"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes mueven los papeles y hablan. • Las mismas estudiantes piden silencio. • Una estudiante se molestó por pedirles que guarden el celular. • No tomar nota de lo que explica la profesora. • Evaluación cuantitativa. • Falta de interés, concentración y motivación. • Modelo tradicional. <p>La profesora las deja tomar la clase libre.</p> | | | |

Anexo N° 2 Encuesta

| | |
|--|--|
|  <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDANTES LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</p> |  |
| <p>Fecha: _____</p> <p>Nombre: _____ Edad: _____</p> <p>Barrio: _____ Estrato socioeconómico: _____</p> <p>Fecha de ingreso a la institución: _____</p> <p>Tipo de vivienda: Familiar ___ Propia ___ Arrendada ___</p> | |
| <p>1. ¿Usa al menos algún tipo de desplazamiento? Si ___ No ___</p> <p>2. ¿Tienes acceso a un computador y a internet en tu lugar de residencia? Si ___ No ___</p> <p>3. ¿Qué tipo de información buscas en internet?</p> <p>___ Redes Sociales</p> <p>___ Vídeos</p> <p>___ Música</p> <p>___ Deportes</p> <p>___ Arte</p> <p>Otro: _____</p> | |
| <p>4. ¿Con quién vives?</p> <p>___ Padres y/o hermanos</p> <p>___ Padres, abuelos y/o hermanos</p> <p>___ Padres, abuelos, hermanos, tíos, primos</p> <p>___ Madre o padre</p> <p>Otro: _____</p> | |
| <p>5. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?</p> | |
| <p>PADRE</p> <p>___ Primaria</p> <p>___ Secundaria</p> <p>___ Técnico</p> <p>___ Tecnólogo</p> <p>___ Universitario</p> <p>___ Ninguno</p> <p>Otro: _____</p> <p>6. ¿Qué tipo de transporte que utilizas para desplazarte al colegio?</p> <p>___ Bus</p> <p>___ Transmilenio</p> <p>___ Ruta escolar</p> <p>___ Bicicleta</p> <p>___ A pie</p> <p>___ Moto</p> <p>___ Carro particular</p> <p>___ Taxi</p> <p>Otro: _____</p> <p>7. Señala cuáles dificultades has tenido en tu proceso de aprendizaje:</p> <p>___ Memoria</p> <p>___ Comprensión lectura</p> <p>___ Escritura</p> <p>___ Concentración</p> <p>___ Ninguna</p> <p>Otro: _____</p> <p>8. ¿Practicas algún deporte? Si ___ No ___ ¿Cuál? _____</p> | <p>MADRE</p> <p>___ Primaria</p> <p>___ Secundaria</p> <p>___ Técnico</p> <p>___ Tecnólogo</p> <p>___ Universitario</p> <p>___ Ninguno</p> <p>Otro: _____</p> <p>9. ¿Qué tipo de transporte que utilizas para desplazarte al colegio?</p> <p>___ Diario</p> <p>___ Una vez por semana</p> <p>___ Dos veces por semana</p> <p>___ Una vez al mes</p> <p>Otro: _____</p> <p>10. ¿Cuáles son tus hobbies?</p> <p>___ Leer</p> <p>___ Escribir</p> <p>___ Bailar</p> <p>___ Dibujar</p> <p>___ Interpretar un instrumento musical</p> <p>Otro: _____</p> <p>11. ¿Consideras que eres participativa?</p> <p>___ Nunca</p> <p>___ A veces</p> <p>___ Casi siempre</p> <p>___ Siempre</p> |

11. ¿Te consideras creativa? Algo insatisfecha
 Nunca Muy insatisfecha
 A veces
 Casi siempre Ser profesional
 Siempre Tener una familia
 Siempre de un espacio propio y Tener dinero
adecuado para estudiar? Si No Tener poder
12. En cuanto a tus profesores te sientes: Viajar
 Muy satisfecha Otro: _____
 Satisfecha
13. ¿Tienes el hábito de leer? Si No ¿Por qué? ¿Sobre qué lees?

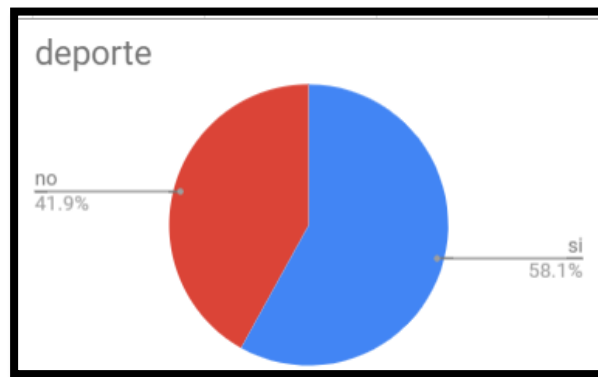
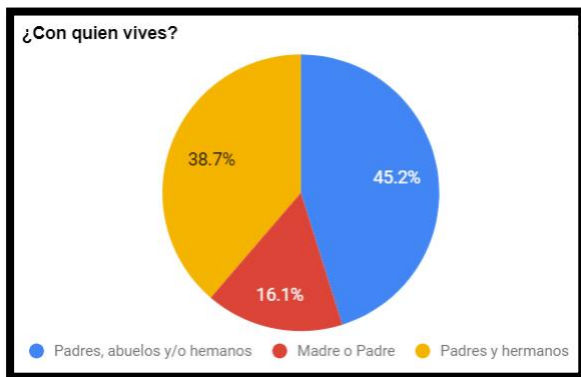
14. ¿Tienes el hábito de escribir? Si No ¿Por qué? ¿Sobre qué escribes?

15. ¿Consideras la escritura un medio importante de expresión? Si No ¿Por qué?

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

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

Anexo N°3 Encuesta



Anexo N° 4 Diario de campo #5.

| Actividad | Lugar | Fecha | Hora | No. de Observación |
|---|---|----------|------|--------------------|
| Clase Lengua Castellana | Colegio Liceso Teresiana Mercedes Nariño | 10/05/19 | 4:00 | 5 |
| <p>Descripción de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Relaciones interpersonales cercanas. El papel de la maestra siempre es de quien <u>sanciona</u>. Hay participación por parte de los estudiantes. <p>Finalmente, una pareja de estudiantes hacen una actividad sobre la edad media que <u>no termina</u> la clase pasada. Sus compañeros <u>participan</u> de forma activa aunque están en silencio.</p> <p>Ellos dan las respuestas y los estudiantes <u>preguntan</u>. Por grupos deben encontrar la pregunta que corresponde en el tablero que les fue entregado.</p> <p>→ Cada día se atienden más.</p> <p>Observaciones: Cuando la profesora toma la palabra presta menos atención. La profesora pide que hagan una carta de amor sobre una "traza" que hayan tenido o que se la inventen, utilizando palabras que se hayan usado en esa época. Sugiere que busquen cartas y poemas en internet. Al cerrar la clase la profesora pide que haya respeto en las presentaciones de sus compañeros, y expresa su preocupación por la falta de compromiso.</p> | <p>Análisis e impresiones</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada una presenta la información sin leerla o lo que dijo la anterior. Planean una actividad para cerrar la presentación (Ahorcado). Una representante de cada fila debe pasar a escribir la palabra, al escribirlo bien otra <u>le hace pistas y se burla</u>. Están interesados y <u>participan</u> en la actividad dando respuestas acertadas. Una de las estudiantes que en clases anteriores ha estado muy desconectada participa de la actividad. Toma la palabra la profesora, se dirige a los estudiantes <u>siempre</u> en tono de regaño, no da tiempo apreciaciones sobre la presentación. El siguiente grupo expone sobre "el Cantar del Mio Cid". La primera estudiante explica de qué trata el texto, como los otros estudiantes no están en silencio, esto se monota y profiere dar paso a su compañera. Los estudiantes, están distraídos con palabras dulces a una de sus compañeras que se pasan por el salón. Juegan 2 juegos (Tengo Tengo Tengo y un juego de palabras). Sin embargo no saben describirlos muy bien y sus compañeros se desordenan más, y no dan respuestas acertadas a las preguntas ya que no prestan atención. | | | |

Anexo N° 5 Encuesta 1, pregunta #5

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

Me llama la atención, pienso que me entretiene más como persona.

Juvenil, suspenso, etc.

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

porque me gusta salir un poco de la realidad, sobre todo porque leo mucha fantasía, drama, suspenso.

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



No ya que no me gusta leer y si leo de vez en cuando es un libro de terror.

Satisfecha

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

No me puedo concentrar y me da sueño.

Anexo N° 6 Prueba escrita

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA DIAGNÓSTICO N° 1 ESTUDIANTES LICZO FEMENINO MERCEDES NAREÑO |  INSTITUCIÓN EDUCATIVA DARIA |
| NOMBRE _____ | GRADO _____ | FECHA _____ |

UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró armar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella. Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos. Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella. Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó. Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Armando Fuentes

Aguirre (México) Tomado de: Antología de los 100 mejores cuentos, publicados por la revista *Ellebo*, Aniversario 21, Bustamante Zamudio Guillermo y Koenig Harold. (2003). Bogotá, Derive Ediciones, p. 48

Con base en el texto anterior responde las siguientes preguntas

- En el texto, el narrador
 - da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.
 - cuenta lo que siente y lo ocurre a sí mismo.
 - relata lo que otros le contaron sobre un hecho.
 - deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.
- Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es
 - un relato mítico con características verosímiles.
 - una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.
 - un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.
 - una anécdota infantil con características maravillosas.
- De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que
 - el hombre era una persona muy solitaria, por eso construyó barcos.
 - el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no...
- Carolina debe escribir un texto en el que exprese su posición sobre como las últimas reformas a la educación afectan a los estudiantes de noveno grado. Carolina debe escribir su texto en
 - primera persona, porque se debe buscar la objetividad.
 - segunda persona, porque se trata de un problema colectivo.
 - primera persona, porque debe mostrar su punto de vista.
 - segunda persona, porque se trata de una vivencia compartida.

7. En el colegio, tú y tus compañeros deben escribir un ensayo sobre los desórdenes alimentarios en los adolescentes del país. Atendiendo al tema propuesto, el texto que te permitiría consultar sobre el sería:

- Diccionario médico de enfermedades gástricas en diferentes poblaciones del mundo.
- Estudios sobre el comportamiento alimentario según la edad y el desarrollo emocional.
- Compendio de investigaciones sobre los hábitos alimentarios en la primera infancia.
- Enciclopedia médica sobre enfermedades comunes en personas con desnutrición.

8. Te encuentras escribiendo un texto sobre la Revolución Francesa y hasta el momento llevas escrito el siguiente enunciado:

La Revolución Francesa fue un fenómeno de carácter social, político y económico, que tuvo lugar en 1789. Durante esta época se logró cambiar las estructuras inamovibles de la sociedad francesa del siglo XVIII.

El enunciado que permite aclarar la idea expuesta, en el párrafo anterior es:

- Paralelamente se desarrolló el pensamiento de los ideólogos de la Revolución: Voltaire, Montesquieu, Rousseau y Diderot, quienes formularon las aspiraciones de la burguesía.
- Si bien los ideales que surgen en Francia durante el siglo XVII corresponden a la igualdad, la libertad y la fraternidad, es poco clara su influencia en la sociedad actual.
- En la época posterior a la Revolución, Francia vivió una crisis financiera producto de la mala organización hacendaria que cargaba de impuestos a la clase media y a las clases populares.
- Desde el punto de vista político, este momento dio paso a la eliminación del Antiguo Régimen; desde el social, rompe con...

9. Escribe una noticia en la cual se informe a los ciudadanos de una nueva ley para mejorar los índices de convivencia en la ciudad, en la noticia debes informar a los ciudadanos, ¿desde cuándo comenzará a regir esta ley?, ¿cuáles son sus consecuencias? y ¿a quienes está dirigida?

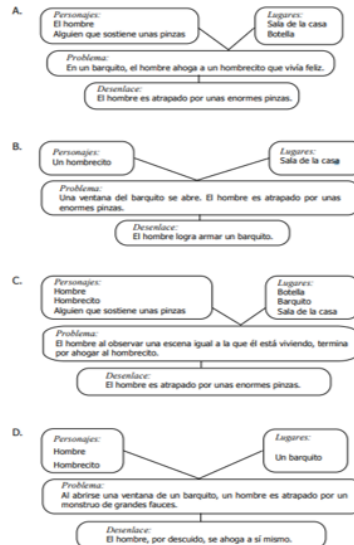
10. Escribe un comentario acerca de lo que sentiste e interpretaste al leer el siguiente texto:

Hambre
 "Laida va por la calle Séptima, una de las avenidas más frías de Bogotá. Ve una cadena de oro que resplandece con el sol. Una mujer avanza elegante por su carril. Su mirada persigue el objeto que hace más profunda su hambre y más largas sus manos. Piensa en la Policía y en la cárcel. En lo mal que la ha pasado en ese lugar."

- el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.
- el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.

4. En el texto, la expresión "Un día" permite
- dar inicio a la narración de la historia.
 - ubicar un evento en el tiempo de la historia.
 - mostrar el momento en el que finaliza la historia.
 - señalar el tiempo que dura la historia.

El esquema que representa lo que ocurre en el cuento es:



La posibilidad de estar tras las rejas la hace dudar. Se aproxima a la mujer. No es ella quien roba, es el hombre".

Autor: Andrea Ayuso. 15 años, Ciudad Bolívar.

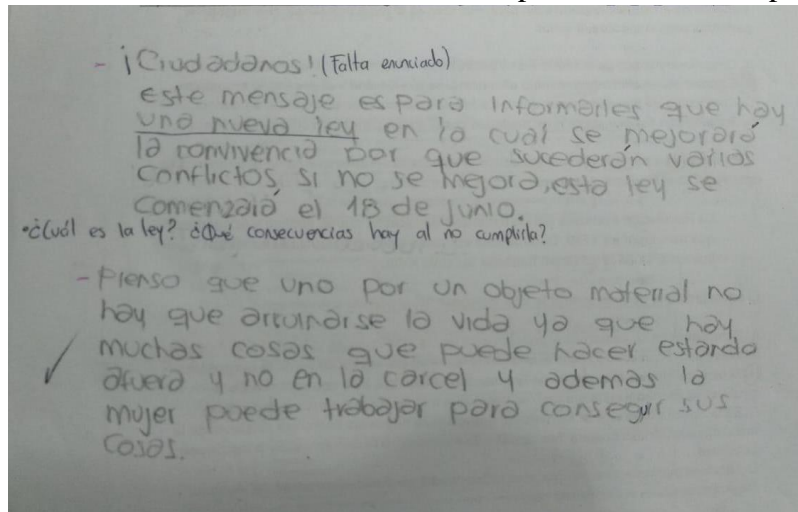
Bibliografía:

https://orientacion.universia.net.co/imas2011/imagenes/empleos-4-2016_10_31_183012.pdf

Anexo N°7 Tabla 1. Resultados prueba diagnóstica



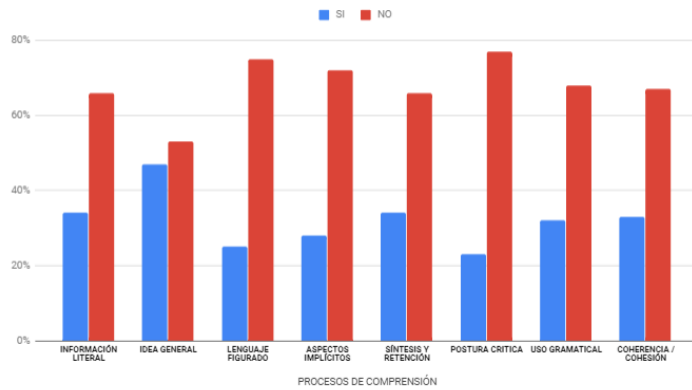
Anexo N° 8 Rúbrica de evaluación comprensión de lectura preguntas abiertas diagnostico #1



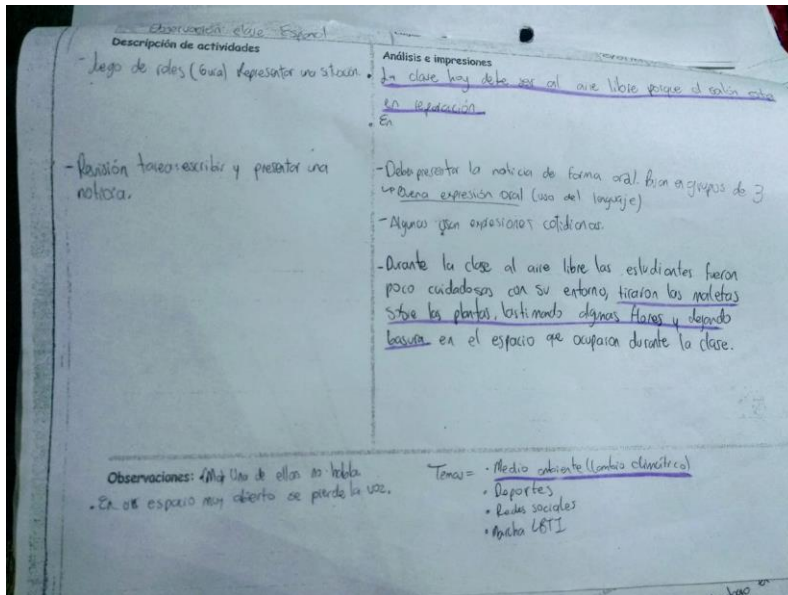
| RÚBRICA DE EVALUACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS (9 Y 10) | | |
|---|----|----|
| EL TEXTO | SI | NO |
| Hay cohesión entre las ideas | | |
| Tiene en cuenta los elementos indicados para redactarlo | | |
| Logra comunicar un mensaje | | |
| Hace uso correcto de los signos de puntuación | | |
| Expresa su opinión frente a la lectura | | |

Anexo N°9 Gráfica 1 tabulación nivel de lectura inferencial diagnóstico #1.

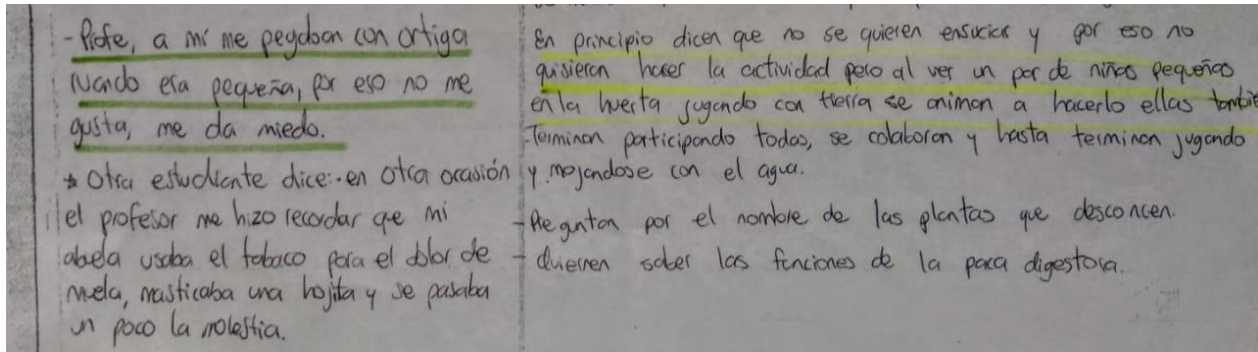
DIAGNÓSTICO



Anexo N° 10 Diario de campo #10.



Anexo N°11 Diario de Campo #11



Anexo N° 12 Consentimiento informado estudiantes.

| | | | |
|--|--|----------------------------|------------------------------|
| FOMATO | | | |
| AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD | | | |
| <small>Resolución 197 de 18 de Julio 2012</small> | | | |
| <small>FOR899GSI</small> | <small>Fecha de Aprobación: 05-05-2018</small> | <small>Versión: 01</small> | <small>Página 1 de 3</small> |
| AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES | | | |
| Ciudad y fecha | | | |
| <p>_____ identificado con C.C. <input type="checkbox"/> C.E. <input type="checkbox"/> No. _____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.924-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 - 85 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1551 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad disponible en la página web www.upn.edu.co, actuaré como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, otorgando a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recibir, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suministrar, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su actualización, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.</p> <p>Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que tratan de datos sensibles o menores de edad.</p> <p>Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en la medida en que sea procedente. Las irregularidades o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejas@rectoria.upn.edu.co</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para las fines relacionados con su Misión.</p> <p>Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.</p> | | | |
| FIRMA _____ | | | |
| Nombre: _____ | | | |
| Identificación: _____ | | | |
| <p><small>1 La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.</small></p> <p><small>2 Son datos sensibles aquellos que afectan la integridad del Titular o suponen riesgos o discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (ver artículo 21 de la Ley 1551 de 2012, y el Decreto 1377 de 2013).</small></p> | | | |
| <small>Documento Oficial, Universidad Pedagógica Nacional.</small> | | | |

| | | | |
|---|--|----------------------------|------------------------------|
| FOMATO | | | |
| AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD | | | |
| <small>Resolución 197 de 18 de Julio 2012</small> | | | |
| <small>FOR899GSI</small> | <small>Fecha de Aprobación: 05-05-2018</small> | <small>Versión: 01</small> | <small>Página 3 de 3</small> |
| AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD | | | |
| Ciudad y fecha | | | |
| <p>_____ identificado con C.C. <input type="checkbox"/> C.E. <input type="checkbox"/> No. _____, representando legalmente al menor _____ identificado con T.I. <input type="checkbox"/> NIUP <input type="checkbox"/> No. _____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.924-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 - 85 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1551 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.upn.edu.co, actuaré como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, otorgando a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recibir, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suministrar, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su actualización, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.</p> <p>Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que tratan de datos sensibles o menores de edad.</p> <p>Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre su hijo, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las irregularidades o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejas@rectoria.upn.edu.co</p> <p>La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para las fines relacionados con su Misión.</p> <p>Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.</p> | | | |
| FIRMA _____ | | | |
| Nombre: _____ | | | |
| Identificación: _____ | | | |
| <p><small>1 La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.</small></p> <p><small>2 Son datos sensibles aquellos que afectan la integridad del Titular o suponen riesgos o discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (ver artículo 21 de la Ley 1551 de 2012, y el Decreto 1377 de 2013).</small></p> | | | |
| <small>Documento Oficial, Universidad Pedagógica Nacional.</small> | | | |

Anexo N° 13 Observaciones.

Observaciones:

- Se divierten bastante
- Se animan a hacer actividades de trabajo en la huerta

Anexo N° 14 Diario de Campo 13

| Actividad | Lugar | Fecha | Hora | No. de Observación |
|--|---|-------|------|--------------------|
| | Aula viva | 25/07 | 130 | 13 |
| Descripción de actividades → Elaboración paca digestora Silva: - Grupos aleatorios de 7 - 9 estudiantes. - Clasificación de elementos. | Análisis e impresiones - Lectoralza inferencial: Estudiante 1: - Profe ¿qué es una paca digestora? ¿cómo funciona? ¿qué utilidad tiene? Estudiante 2: - Haciendo pacas podemos aprovechar los residuos de lo que comemos y contaminar menos. Estudiante 3: - Las pacas son una forma de alimentar la tierra, de devolver algo, aportar nutrientes. Se podrían hacer pacas en los parques con la basura de todos los vecinos. | | | |
| Observaciones: - La construcción de la paca fue un juego, no era necesario pedirles todo el tiempo que hicieran silencio. | | | | |