



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Gastronomía local como fuente motivadora para mejorar la competencia escritora de los niños y niñas del Grado 3, 4 y 5 del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó- Chocó

Claudia Fermina Murillo Copete

**Facultad de Educación
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Medellín; Carrera. 87 N.º 30- 65
Medellín, Antioquia
2025**

Gastronomía local como fuente motivadora para mejorar la competencia escritora de los niños y niñas del Grado 3, 4 y 5 del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó- Chocó

Claudia Fermina Murillo Copete

Tesis para obtener el título de Magister en Educación

Tallerista de línea

Ivonne Montes De Oca Ospina

Asesora temática

Universidad de Medellín
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Medellín, Antioquia
2025

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Quibdó, septiembre de 2025

Agradecimientos

Agradecemos a Dios fuente de inspiración y toda sabiduría, por la fortaleza y fuerza para no desfallecer, la oportunidad de formación y compartir ese aprendizaje con nuestros estudiantes.

A los profesionales que participaron en nuestra formación, especialmente a la tutora - Carmen J. Salazar y a la asesora Ivonne Montes de Oca Ospina de la Universidad de Medellín por su paciencia, dedicación, exigencias y orientaciones las cuales fueron fundamentales en este proceso.

A la comunidad educativa del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó-Chocó (Colombia), especialmente a los niños del grado tercero, cuarto y quinto de la sede Profundo quienes fueron la razón de ser, en la investigación por su participación, responsabilidad y compromiso.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a Dios porque sin él no hubiera sido posible, a nuestros hijos fuente de amor e inspiración, esposos, familiares y amigos, por el apoyo incondicional en nuestras reiteradas ausencias producto de las largas jornadas de actividades.

| | |
|--|----|
| Tabla de contenido | |
| Agradecimientos | 4 |
| Resumen | 4 |
| Introducción | 6 |
| Capítulo 1 | 8 |
| 1. Planteamiento del problema..... | 8 |
| 1.1 Pregunta Problematicadora | 9 |
| 1.2 Objetivo General | 10 |
| 1.2.1 Objetivos específicos | 10 |
| 1.3 Justificación | 10 |
| Capítulo 2. Marco de Referencia Teórico | 19 |
| 2.0 Marco de referencia | 19 |
| 2.2. Marco Teórico | 19 |
| 2.2. 1 escritura, cultura y sociedad | 19 |
| 2.2.2 La escritura | 21 |
| 2.3 Competencia | 23 |
| 2.3.1 Competencia comunicativa y lectoescritura | 24 |
| • Dimensión cognitiva de la lectoescritura | 25 |
| • Dimensión sociocultural de la lectoescritura | 27 |
| • Dimensión crítica de la lectoescritura | 30 |
| 2.4 La gastronomía | 35 |
| 2.4 La tradición oral | 36 |
| 2.5 Aprendizaje Significativo | 38 |
| 2.3 Marco conceptual | 39 |
| 2.3.1 La etnoeducación: | 39 |
| 2.3.2 Concepto de etnoeducación y su fundamento pedagógico | 40 |
| 2.3.3 Endoeducación: definición, fundamentos y relevancia comunitaria | 44 |
| Marco contextual | 51 |
| 2.4.1 Lineamientos Curriculares | 54 |
| 2.4.2 Estándares Básicos de Competencia | 54 |
| Capítulo 3. Metodología | 62 |
| 3.1 Enfoque de Investigación | 62 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Tipo de Investigación | 64 |
| 3.3 Participantes | 66 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información | 66 |
| 3.4.1 Observación participante | 67 |
| 3.4.4 Prueba diagnóstica | 69 |
| 3.4.5 Unidad didáctica | 70 |
| 3.4.6 Herramientas para el registro de la información | 71 |
| Tabla de Objetivos Específicos, Actividades, Técnicas, Instrumentos y Actores | 74 |
| Capítulo 4 Estrategia de intervención | 76 |
| 4.1 Propuesta de Intervención Pedagógica | 76 |
| 4.2 Etapas de la propuesta | 77 |
| 4.2.1 Sensibilización | 77 |
| 4.2.2 Implementación | 77 |
| 4.2.3 Monitoreo y seguimiento | 78 |
| Capítulo 5 Análisis y Resultados | 79 |
| 5.1 Resultados de las entrevistas | 79 |
| 5.1.2 Entrevista a los estudiantes | 79 |
| 5.1.3 Entrevista a los padres de familia | 81 |
| 5.2 Resultados del Pretest y Postest | 84 |
| 5.2.1 pretest | 84 |
| 5.2.2 Postest | 86 |
| 5.2.3 Comparativo del pretest y postest | 87 |
| 5.3 Análisis de los registros de observación durante la aplicación de las actividades | 89 |
| 5.4 Análisis de la estrategia la gastronomía local para fortalecer las competencias lectoras | 91 |
| 6. Conclusiones | 95 |
| 7. Recomendaciones | 99 |
| Referencias | 101 |
| Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). <i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje</i> . https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Estandares_basicos_competencias-min.pdf | 104 |
| ANEXOS | 105 |
| ANEXO 1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES | 105 |
| ANEXO 2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A PADRES DE FAMILIA | 106 |
| ANEXO3 | 107 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO4 | 108 |
| ANEXO5 | 109 |
| ANEXO6 | 110 |
| ANEXO7 | 111 |
| ANEXO8 | 112 |
| ANEXO9 | 113 |
| ANEXO10 | 114 |
| Anexo 11. Plan de Trabajo | 117 |
| Anexo 13. Libro de Gastronomía local | 129 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Estándares de competencia 3°, 4° Y 5° | 56 |
| Tabla 2. Actividades, técnicas, instrumento y actores | 74 |
| Tabla 3. implementación y desempeño de los estudiantes | 93 |
| Tabla 4. Propuesta | 94 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. pretest | 85 |
| Figura 2. Postest | 86 |
| Figura 3. Comparativo de pretest- postest | 89 |

Resumen

En esta investigación se tomó la gastronomía como estrategia didáctica para mejorar la competencia escritora de los niños y niñas del Grado 3, 4 y 5 sede Profundó del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó- Chocó.

La investigación fue cualitativa, de tipo descriptivo, que participaron 11 estudiantes del grado tercero, cuarto y quinto de primaria, a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica EGRA del P.T.A, entrevista semi estructurada y se realizó observación participante; así mismo se emplearon otros instrumentos para recopilar y registrar información como rejillas, fichas de trabajo de campo. En la intervención se implementaron 15 talleres de lecturas de recetas de nuestra gastronomía contextual.

El estudio demostró que una muestra representativa de estudiantes logró desarrollar habilidades en escritura, lectura fluida, producción y comprensión textual, también realizar inferencias y predecir un texto, identificar los tipos y estructura de los textos, para una fortalecer las competencias lectora un aprendizaje significativo.

Palabras claves: Escritura, cultura y sociedad, competencia, cultura, gastronomía, aprendizaje significativo

Abstract

In this research, gastronomy was used as a didactic strategy to improve the writing skills of boys and girls in grades 3, 4, and 5 at the Profundó campus of the Instituto Técnico Agroambiental in Tadó, Chocó. The study was qualitative and descriptive in nature, involving 11 students from third, fourth, and fifth grade. A diagnostic EGRA test from the P.T.A. was administered, along with semi-structured interviews and participant observation. Additional instruments were also used to collect and record information, such as grids and fieldwork sheets. During the intervention, 15 workshops were implemented using recipe readings from our contextual gastronomy.

The study showed that a representative sample of students developed skills in writing, fluent reading, text production and comprehension. They were also able to make inferences, predict content, and identify the types and structure of texts strengthening reading competencies and fostering meaningful learning.

Keywords: Writing, culture and society, competence, culture, gastronomy, meaningful learning

Introducción

El desarrollo de la competencia de la lectura y la escritura en los primeros años de la educación básica es crucial, ya que esta habilidad afecta de manera transversal el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, en contextos rurales como el del Instituto Técnico Agroambiental ubicado en el municipio de Tadó-Chocó, Colombia los estudiantes enfrentan múltiples desafíos que dificultan su progreso en esta competencia. Las condiciones socioeconómicas adversas, el analfabetismo familiar y la estructura multigrado del aula agravan las dificultades en la enseñanza de la escritura.

Esta investigación propone una estrategia pedagógica innovadora que utiliza la gastronomía local como herramienta motivadora para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de los grados 3°, 4° y 5° de la sede Profundo. La propuesta se fundamenta en la premisa de que la familiaridad con elementos culturales, como las recetas ancestrales, facilita el aprendizaje y fortalece la conexión de los estudiantes con su entorno, lo que a su vez incrementa su motivación y participación en el proceso de escritura.

Al utilizar la gastronomía local como recurso didáctico, se espera mejorar la competencia lectoescritora de los estudiantes, igualmente fomentar la valoración y preservación de la cultura gastronómica. Este enfoque integral promueve una educación contextualizada y significativa, que respeta las tradiciones locales y reconoce las vivencias cotidianas en el proceso educativo.

El presente documento detalla el marco conceptual, los objetivos, y la metodología empleada en esta investigación, así como los resultados esperados de la implementación de esta estrategia. Al final, se busca ofrecer una solución pedagógica que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo tanto sus competencias académicas como su identidad cultural.

Capítulo 1

El problema

1. Planteamiento del problema

La lectoescritura es un proceso complejo que facilita la expresión de ideas y contribuye a la reflexión y el análisis crítico de la realidad, promoviendo la adquisición de nuevos conocimientos (Vaquero et.2014). En las últimas décadas esta competencia ha sido objeto de numerosos estudios debido a su relevancia en el desarrollo educativo de los estudiantes. En este contexto, la sede Profundo del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó- Choco, ubicada en el departamento del Chocó, enfrenta una problemática preocupante relacionada con las habilidades escritoras de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°. Este grupo, compuesto por 11 estudiantes de entre 7 y 12 años de edad, presenta graves deficiencias en este ámbito.

Entre las dificultades más comunes que los estudiantes enfrentan se encuentran la dislexia, problemas con la caligrafía y una marcada falta de atención a las normas ortográficas. Estos problemas afectan negativamente su desempeño académico en las áreas relacionadas con el lenguaje y también en todas las asignaturas del currículo escolar. La baja calidad en la producción escrita y la debilidad en la comprensión lectora, impactan de manera directa en los resultados académicos, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que mejoren estas competencias en los estudiantes.

El entorno social y cultural de la comunidad contribuye significativamente a esta situación. La sede Profundo sigue el modelo de Escuela Nueva, que agrupa a estudiantes en aulas multigrado, lo cual añade retos adicionales en cuanto a la personalización del aprendizaje. Además, muchos de los estudiantes provienen de familias con niveles bajos de escolaridad,

donde los padres no tienen la capacidad de apoyar adecuadamente los procesos de enseñanza desde el hogar, debido a su propio analfabetismo o falta de formación académica.

Dada la importancia cultural y social de la lectoescritura, esta debe abordarse tanto como una habilidad técnica, como un recurso integrador que permita a los estudiantes conectar sus experiencias cotidianas con el aprendizaje. En este sentido, se propone que la gastronomía local, en particular las recetas tradicionales, se utilice como un medio para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lectoescritoras. La familiaridad con los ingredientes y métodos de cocina propios de la región podría facilitar el proceso de aprendizaje, al hacer que el contenido a escribir y leer sea significativo y relevante para su contexto cultural. Según Cassany (2009), escribir es un arte que, al igual que la cocina, requiere práctica y la utilización de diversas herramientas.

Este proyecto busca mejorar la competencia escritora de los estudiantes de la sede Profundo, utilizando la gastronomía local como una herramienta pedagógica que motive a los estudiantes a escribir con mayor coherencia y corrección y que también los sensibilice sobre la necesidad de emplear estrategias que favorezcan la comprensión de lo que leen.

1.1 Pregunta Problematizadora

¿De qué manera la gastronomía local como fuente motivadora, contribuyen a mejorar las competencias escritoras de los niños y niñas del Grado 3, 4 y 5 de la sede Profundó del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó- Chocó?

1.2 Objetivo General

Fortalecer la competencia de la lectura y la escritura de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de la sede Profundo del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó-Choco, mediante el uso de recetas ancestrales de la gastronomía local.

1.2.1 Objetivos específicos

1. Implementar actividades con la competencia lectoescritora basada en la gastronomía local, en los grados 3°, 4° y 5°, integrando los elementos culturales propios de la comunidad.
2. Estimular el aprendizaje de la lecto-escrita a través del rescate de las recetas tradicionales, fomentado la gramática, ortografía y caligrafía, a través de un enfoque pedagógico contextualizado y desarrollando el rol de escritores de su región.
3. Promover el uso correcto de la lectoescritura en contextos significativos, utilizando la gastronomía local como una herramienta motivadora

1.3 Justificación

El desarrollo de la competencia lectoescritora es fundamental en el proceso educativo de los estudiantes, especialmente en los primeros años de la educación básica, dado que incide directamente en la adquisición de conocimientos en todas las áreas del saber. En la sede Profundo del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó-Choco, se ha identificado que los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° presentan dificultades significativas en su capacidad de comprensión de lo que leen y en la escritura. La mayoría de los estudiantes no logran aplicar

correctamente aspectos esenciales de la caligrafía, ortografía, gramática y coherencia textual, lo que repercute de manera adversa en su desempeño académico general.

Escribir correctamente facilita la expresión de ideas y promueve el desarrollo cognitivo y el fortalecimiento de otras habilidades académicas. De acuerdo con Cassany (2009), la escritura, al igual que la gastronomía, requiere de práctica constante y el uso de diversas herramientas para lograr textos coherentes y bien estructurados. Esta analogía subraya la necesidad de adoptar un enfoque metódico e integral para mejorar las competencias lectoescritoras de los estudiantes. En este contexto, se ha planteado que la gastronomía local, específicamente a través de las recetas tradicionales ancestrales, puede servir como una herramienta pedagógica eficaz y motivadora para fomentar estas competencias.

El uso de elementos culturales cercanos al entorno de los estudiantes, como la gastronomía, favorece la conexión entre sus vivencias diarias y el aprendizaje escolar. Los niños están familiarizados con los ingredientes y las prácticas culinarias propias de su comunidad, lo que facilita su participación en actividades relacionadas con la lectoescritura, potenciando así el aprendizaje de normas gramaticales, ortográficas y caligráficas en un contexto significativo. Tal enfoque refuerza las habilidades técnicas en la lectoescritura y también promueve la valoración y preservación de la cultura local, lo cual es crucial en el contexto de una comunidad rural como Tadó.

Además, el bajo nivel educativo de muchos de los padres y tutores de los estudiantes, quienes en su mayoría no tienen la capacidad de brindar el acompañamiento necesario en las tareas escolares, resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas, que permitan vincular las familias. En este sentido, el uso de la gastronomía local como recurso educativo

permite que los estudiantes desarrollen de manera más independiente sus competencias lectoescritoras, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia a la comunidad.

El valor de este proyecto radica en su capacidad para abordar de manera integral un problema que afecta tanto al rendimiento académico como al desarrollo cultural y social de los estudiantes. Al integrar la gastronomía local en las actividades educativas, se busca mejorar la competencia escritora y también fortalecer el vínculo de los estudiantes con su entorno cultural y familiar promoviendo una educación contextualizada y significativa. Como señala Cassany (2009), la escritura no es solo un conjunto de técnicas, sino un arte que debe tener un propósito, y en este caso, el propósito es tanto académico como cultural.

Este proyecto responde a la necesidad de mejorar la competencia lectoescritora de los estudiantes de la sede Profundo, al tiempo que contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de la región, proporcionando una estrategia pedagógica motivadora e innovadora que se ajustad a las particularidades socioculturales de los estudiantes.

1.4 Estado del Arte

La investigación sobre proyectos relacionados con la escritura y la cocina es un campo que explora la interacción entre arte culinario lectura y la comunicación escrita. A través de la escritura, la cocina se trasmite como una práctica técnica y cultural y como una forma de expresión creativa, narrativa y pedagógica. En este sentido la escritura sobre la cocina abarca una amplia variedad de enfoques desde libros de recetas, blogs gastronómicos y artículos académicos que analizan la tradición culinaria, simultáneamente, la lectura es un ejercicio que se realiza sobre los mismos textos que se consultan o que son escritos. Para la presente investigación se consultaron fuentes significativas en los ámbitos internacional, nacional y local como a continuación se describe.

1.4.1 Internacional

El estudio *La cocina como recurso didáctico en la educación infantil* de Prádanos Nieto (2015) explora la integración de actividades culinarias en un aula de tres años en un entorno bilingüe, aplicando la metodología AICLE, la investigación fue realizada en Palencia – España y utilizó actividades de cocina para fomentar el aprendizaje significativo y cooperativo, se centró en el uso de la cocina para desarrollar habilidades lingüísticas y motoras, empleando tanto el español como el inglés en un ambiente educativo lúdico.

Los resultados demostraron que las actividades relacionadas con la cocina promovieron el aprendizaje del vocabulario en ambos idiomas y mejoraron la cooperación, la motricidad fina y la creatividad en los niños, además, el estudio resaltó el desarrollo integral de las áreas cognitiva, emocional y social de los estudiantes, confirmando la cocina como una estrategia efectiva para el aprendizaje significativo, por lo tanto, el estudio aporta una perspectiva innovadora en la educación infantil, mostrando cómo actividades prácticas pueden integrarse en el currículo para promover un aprendizaje integral, sin embargo, una de las limitaciones identificadas fue la escasa literatura previa sobre el uso de la cocina como recurso didáctico en este nivel, lo que planteó desafíos en la fundamentación teórica del estudio.

El documento *El sabor de mi familia* de Fernández (2016) presenta un proyecto de aprendizaje en educación infantil que utiliza la cocina como recurso pedagógico para enseñar sobre alimentación saludable y conectar a los estudiantes con las recetas tradicionales de sus familias, el estudio se realizó mediante la participación de los estudiantes en la preparación de recetas familiares, promoviendo el trabajo en equipo y la cooperación, a lo largo del proyecto, se enfatizó la importancia de la nutrición balanceada y el conocimiento de los ingredientes, con la colaboración de las familias y el apoyo del profesorado.

Los resultados reflejaron mejoras en las habilidades sociales, la capacidad para trabajar en equipo y un mayor entendimiento sobre la importancia de una dieta saludable, los niños también desarrollaron un sentido de pertenencia cultural al compartir y aprender sobre las recetas de sus familias, este enfoque pedagógico resalta la efectividad de la cocina como una herramienta para el aprendizaje integral, mostrando que es posible combinar habilidades prácticas y culturales dentro del aula, aunque se identificó como limitación la falta de un análisis más profundo sobre el impacto individual en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El documento *Cocinando y aprendiendo* de Ana Cristina Condorí (2000) describe un proyecto educativo implementado en la Escuela N° 17 de Buenos Aires, Argentina, donde se utiliza la cocina, específicamente la elaboración de pastas, como herramienta para enseñar tecnología y otras áreas del conocimiento, con un enfoque participativo, los estudiantes construyeron herramientas, visitaron una fábrica de pastas y produjeron fideos, integrando disciplinas como matemática, lengua, ciencias naturales y sociales, el proyecto permitió a los estudiantes aprender de manera práctica y colaborativa, con actividades que fomentaron el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la organización de tareas.

Los resultados demostraron que los estudiantes adquirieron conocimientos técnicos y tecnológicos sobre la producción alimentaria y también desarrollaron habilidades sociales y prácticas, las conclusiones subrayan la efectividad de la cocina como recurso didáctico para integrar múltiples áreas de conocimiento y motivar a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje, este proyecto ofrece aportes relevantes para investigaciones que busquen innovar en metodologías educativas.

El documento *Una experiencia educativa: enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural* de (Alonso Fernández, 2016) describe un proyecto desarrollado en un

Instituto de Educación Secundaria en Ceuta, España, cuyo principal objetivo fue el desarrollo de la competencia lingüística a través de la gastronomía intercultural, se utilizaron platos tradicionales de las festividades religiosas de las cuatro culturas predominantes en Ceuta: musulmana, hebrea, católica e hindú, como eje motivacional para fomentar la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural, el proyecto incluyó la identificación y producción de textos prescriptivos y publicitarios relacionados con la gastronomía, así como la lectura y análisis de poemas literarios vinculados a los alimentos y la cultura.

La metodología adoptada se basó en el aprendizaje por tareas, donde los estudiantes participaron en actividades colaborativas como exposiciones orales, debates y la elaboración de un recetario intercultural, estas tareas promovieron el trabajo en grupo y la autonomía de los estudiantes. Los resultados del proyecto demostraron que la gastronomía es una herramienta eficaz para desarrollar competencias lingüísticas y fomentar el respeto por la interculturalidad, por otra parte, respecto a los aportes para la investigación actual, el estudio muestra cómo es posible combinar la enseñanza de habilidades lingüísticas con la gastronomía para reforzar la educación intercultural, un enfoque que resulta útil en aulas multiculturales.

4.1.2 Nacional

El artículo *La gastronomía colombiana: estrategia pedagógica para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los niños y niñas del grado segundo del Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza* de (Pachón, 2019) explora cómo la gastronomía puede ser utilizada como herramienta pedagógica para mejorar el trabajo colaborativo en un aula de primaria, a través de un enfoque cualitativo con metodología etnográfica, el estudio se llevó a cabo en Bogotá, implementando el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) "Saborea a Colombia, convive con ella", los estudiantes participaron en actividades culinarias que representaban las distintas regiones de

Colombia, fomentando la interacción y el trabajo en equipo, lo que resultó en un ambiente más participativo y armonioso.

Los resultados del estudio demostraron que el uso de la gastronomía contribuyó al fortalecimiento de la convivencia y la responsabilidad compartida entre los estudiantes, este proyecto se relaciona con el tema de investigación actual, ya que resalta cómo las actividades basadas en la cultura local pueden fomentar habilidades sociales y colaborativas.

El proyecto " *Propuesta para promoción de la cocina tradicional sincelejana* " de (Ramírez, 2016) explora las raíces culturales y la diversidad culinaria de Sincelejo, destacando la influencia de las culturas indígenas, africanas e hispánicas en la gastronomía local, cuenta con un enfoque cualitativo y recopila datos mediante entrevistas y observación participativa, con el objetivo de diseñar estrategias para preservar y promover la cocina tradicional como parte del patrimonio cultural inmaterial de la región, el estudio también sugiere su integración en iniciativas turísticas y educativas para valorizar las tradiciones gastronómicas locales.

Los resultados subrayan el papel de la gastronomía en el fortalecimiento de la identidad cultural y la cohesión social, además de su potencial para contribuir al desarrollo económico local, estas ideas tienen relevancia para investigaciones que exploran la educación desde una perspectiva cultural, ya que demuestra cómo las tradiciones culinarias pueden ser una herramienta pedagógica para fortalecer competencias sociales y comunicativas.

El artículo *El dulce sabor de las letras* de Seguro Ramírez (2020) presenta una intervención pedagógica realizada en el Centro Educativo Rural La Linda, Toledo, Colombia, que utiliza recetas culinarias para fomentar el desarrollo de habilidades lecto-escriturales en estudiantes de preescolar, primero y segundo grado, por medio de actividades relacionadas con la cocina, adaptadas al contexto rural y con la metodología de Escuela Nueva, el proyecto busca

superar la falta de motivación hacia la lectura y escritura en los niños, debido a la falta de conectividad, las actividades se realizaron por teléfono, involucrando tanto a los estudiantes como a sus familias en el proceso de aprendizaje.

Los resultados mostraron una mejora en las competencias lecto-escriturales de los estudiantes y fortalecieron el ambiente familiar como espacio de aprendizaje. Esta propuesta contribuye a investigaciones actuales que integran metodologías lúdicas y cotidianas, como la gastronomía, en el ámbito educativo, sin embargo, la falta de interacción presencial fue una limitación significativa, aunque no impidió que se evidenciaran avances positivos en la comprensión lectora y en la producción escrita.

4.1.3 Local

En el ámbito local no se encontraron trabajos escritos o investigaciones que aborden el tema de y los objetivos de esta investigación, fueron consultadas diversas fuentes y no se encontró nada al respecto. Esta realidad muestra que el aporte que se haga desde esta investigación será algo novedoso en el ámbito académico referido al fortalecimiento de la competencia lectoescritora desde el arte culinario. Además, el aporte se extiende al acercamiento de los estudiantes a las tradiciones culturales de sus etnias lo que fortalecerá su sentido de identidad étnico-cultural.

Una posible fuente de información a explorar respecto al tema de la investigación, son los diversos espacios de socialización que la cultura chocoana ha destinado para compartir experiencias entre ellas las tradiciones culinarias, entre estos espacios se mencionan:

- **Talleres literarios:** se desarrollan en lugares socioculturales como los ríos y parques buscando conectar el lenguaje con las practicas sociales, el cuento es utilizado como estrategia didáctica para extender el significado desde experiencias de vida y memorias ancestrales.

- **Uso de narraciones tradicionales:** se elaboran estrategias que utilizan narraciones tradicionales de la etnia negra para fortalecer la competencia escritora a nivel sintáctico.
- **Literatura chocona:** estas se han implementado desde el grado preescolar con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa oral para familiarizar con el lenguaje y cultura propio.

Capítulo 2. Marco de Referencia Teórico

2.0 Marco de referencia

Este capítulo se divide en tres partes: Marco Teórico, Marco contextual, y Marco Legal. En él se describen teorías y reglamentaciones que se relacionan con el desarrollo del tema y el problema de esta investigación.

2.2. Marco Teórico

2.2. 1 escritura, cultura y sociedad

La escritura constituye una herramienta fundamental para conservar tanto la cultura como las tradiciones orales, al permitir su registro en formatos físicos y digitales. Esta capacidad de documentar saberes facilita su circulación a través del tiempo y las geografías, enriqueciendo el idioma, fortaleciendo los vínculos sociales y garantizando la permanencia del legado intangible de los pueblos.

Desde una perspectiva social, la escritura ha sido una práctica constante en diversas civilizaciones y épocas, consolidándose como el medio de comunicación más extendido en los ámbitos educativos, sociales y culturales. Esta práctica no solo permite generar nuevos saberes, sino que también estimula el pensamiento crítico e interactivo del lector, mejora la capacidad de expresión tanto oral como escrita y facilita la transmisión del lenguaje. En este sentido, la escritura, en estrecha relación con la lectura y la interpretación de signos gráficos, se convierte en una actividad permanente que forma al individuo como ciudadano alfabetizado, capaz de

desenvolverse en distintos contextos como emisor o receptor de textos, y de comprender su entorno social.

Para Vygotsky, (1979) la escritura es una compleja actividad sociocultural que se aprende en el ámbito social, y se desarrolla a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La escritura es un ejemplo de cómo, mediante la interacción con compañeros o adultos más capacitados, el niño puede pasar de realizar una tarea con ayuda a hacerla de forma autónoma. El lenguaje y la comunicación son herramientas fundamentales en este proceso, permitiendo la interiorización de los conocimientos y habilidades relacionadas con la escritura. Así para este autor, la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Dos dimensiones durante el proceso consciente de acción en los sujetos se realizan. El primero, las ideas que se van a expresar. El segundo por los instrumentos de su expresión exterior.

De esta manera en el ámbito escrito y lo psicológicos, desarrolla de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que están involucradas en el proceso de composición escrita. Por lo tanto, el desarrollo de la operación escrita potencializa el pensamiento humano. De igual manera este autor clásico, define los procesos lectores como construcción de significados que emerge de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, orientado a la generación de conocimiento. En este sentido, se requiere que el lector escriba, lea interprete y argumente. Así este autor enfatiza que el niño construye su aprendizaje y su realidad tanto social como cultural, y lo justifica en su concepto de la “zona de desarrollo próximo” en donde afirma que no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas.

De esta manera está la zona se configura como el conjunto de actividades que el niño puede realizar con ayuda y colaboración de quienes lo rodean y determina el potencial de aprendizaje que puede alcanzar el niño, al representar la diferencia entre las habilidades que posee actualmente y aquellas que puede desarrollar mediante la interacción y el apoyo de pares en un contexto determinado.

En consecuencia, el aprendizaje deja de concebirse como una experiencia meramente individual para convertirse en un proceso social, en el que los pares actúan como agentes de desarrollo y el niño logra hacer sus actividades con ayuda de otro, eventualmente será capaz de realizarlo de manera autónoma., lo que se busca lograr a través de la estrategia con la gastronomía local en donde los sabedores, abuelos y comunidad en general interactúan como pares en la enseñanza de las recetas para que los estudiantes las escriban y logren mejorar su proceso de lectoescritura y fortalecer las competencias escritoras (Altamiranda, 2018)

2.2.2 La escritura

Desde tiempos históricos la escritura es un recurso para expresar ideas mediante signos, símbolos, visibles convencionales y medio de comunicación. En los primeros grados de escolaridad de la básica primaria es un proceso relevante porque facilita la comunicación y la construcción de conocimientos, de esta manera se resalta la función instrumental de la escritura en el ámbito escolar, al posicionarla como una base para el aprendizaje y la participación activa en el entorno educativo (Vaquero y Otros 2014).

Por lo tanto, en la enseñanza y aprendizaje, escribir es mucho más que un simple acto de transcripción; es un proceso cognitivo que involucra múltiples habilidades y destrezas en la decodificación de las grafías que le permiten al estudiante identificar y combinar bien los grafemas

y los códigos escritos en la construcción de palabras, para la correcta decodificación, automatización y reconocimiento de las palabras que le permitan la correcta lectura e interpretación de los mismo.

De esta manera la escritura no es un acto mecánico de dibujar y transcribir letras va más allá que combinada con la lectura permita la correcta comprensión, interpretación y argumentación que conduzca a la reconstrucción de significados. Es por eso que Ramos (2009) afirma, que la escritura en el contexto escolar ha perdido su dimensión comunicativa y cognitiva, siendo vista únicamente como una tarea técnica y mecánica. Este es un aspecto relevante en la investigación por lo que se busca corregir ya que los estudiantes de los grados 3,4 y 5 de primaria de la sede Profundo del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó, presentan dificultades significativas en su competencia escritora, ya que no se les entiende lo que escriben, apeñusca las letras lo que afecta directamente a un buen proceso lector, lo que insta a buscar estrategias metacognitivas que permitan en los estudiantes fortalecer la escritura. Por lo tanto, se optó por vincular la escritura con la gastronomía local o tradicional para que a través de esta se logre la motivación e interés por el estudio, la participación activa de los padres de familias y acudientes que desde el trabajo colaborativo y los conocimientos previos se transforme en un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Así el desarrollo de competencias escritoras, según permite a los estudiantes no solo expresar ideas de manera coherente, sino también reflexionar sobre sus propias realidades y construir nuevos aprendizajes a partir de ellas. Lo que también se requiere la morfología disciplina que estudian la estructura interna de las palabras y analiza cómo se forman a partir de morfemas, Esta ciencia es crucial para entender cómo se crean y modifican las palabras, un conocimiento esencial para la correcta redacción de textos. (Cáceres, 2017).

En el contexto de esta investigación, la morfología es particularmente relevante ya que los estudiantes de la sede Profundo presentan dificultades en el manejo de las palabras, lo que afecta la coherencia y cohesión de sus escritos, lo que permite que como estrategia se emplee la gastronomía local como recurso pedagógico, por que facilita la enseñanza de la morfología. A través de la descripción de recetas ancestrales, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender cómo se forman y estructuran las palabras, lo que contribuye a un mejor manejo de la escritura.

El uso de la gastronomía local como herramienta pedagógica puede ayudar a los estudiantes a mejorar su sintaxis. Describir paso a paso las recetas tradicionales de su comunidad no solo los familiariza con los ingredientes y técnicas de cocina, sino que también les permite practicar la organización de ideas y la construcción de oraciones complejas.

2.3 Competencia.

La competencia escritora es una habilidad que se desarrolla de manera progresiva y que implica no solo el dominio de las reglas gramaticales, sino también la capacidad de adaptarse a diferentes contextos comunicativos (Gómez de Erice, 2003).

Badura (1972) divide la competencia comunicativa en tres subcompetencias: lingüística, hermenéutico-analítica y táctico-retórica. En esta investigación, se hace énfasis en la competencia táctico-retórica, ya que esta permite a los estudiantes elaborar textos efectivos y adecuados a diferentes situaciones, lo que se requiere del dominio de la sintaxis la cual , que se centra en el estudio de combinación de las palabras para formar oraciones coherentes, es otro pilar fundamental en el desarrollo de la competencia escritora, por lo tanto la correcta aplicación de las reglas sintácticas permite a los estudiantes producir textos claros y bien estructurados. Este aspecto es especialmente relevante en el contexto de esta investigación, ya que muchos de los

errores comunes en la escritura de los estudiantes de la sede Profundo están relacionados con una pobre aplicación de las reglas sintácticas. (La gramática y sus partes, 2009).

De este modo escribir sobre la gastronomía local ofrece una excelente oportunidad para que los estudiantes desarrollen su competencia escritora en un contexto real y significativo. Al describir recetas, los niños aprenden a estructurar sus ideas, a utilizar vocabulario específico y a comunicarse de manera efectiva, lo que contribuye a mejorar su rendimiento académico y su capacidad para adaptarse a diversos escenarios comunicativos.

2.3.1 Competencia comunicativa y lectoescritura

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad integral de un individuo para utilizar el lenguaje de manera eficaz y adecuada en diversos contextos socioculturales. Desde las perspectivas pedagógicas contemporáneas, este concepto trasciende la mera destreza gramatical e involucra un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten intercambios comunicativos significativos. En términos clásicos, Hymes (1972) definió la competencia comunicativa como *“una cualidad individual que reúne un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que un hablante y un oyente puedan interactuar para entender, interpretar y usar apropiadamente el lenguaje en situaciones significativas que son congruentes con un contexto”*.

Este enfoque ampliado luego por otros autores enfatiza tanto el saber lingüístico (qué se dice) como el saber usar (cómo, cuándo y con quién se dice) en condiciones reales de comunicación. La competencia comunicativa abarca dimensiones lingüísticas, socioculturales, pragmáticas y estratégicas, articulando el conocimiento del idioma con la habilidad de emplearlo efectivamente en la interacción humana.

En el ámbito educativo actual, la competencia comunicativa es considerada una habilidad transversal esencial para el desarrollo integral del estudiante. Dentro de ella, destaca la competencia lectoescritora, entendida como la capacidad de leer y escribir comprensivamente. La lectoescritura se concibe hoy como un proceso complejo y multifacético: no solo implica decodificar símbolos, sino construir activamente significados, interactuar con textos y contextos, y reflexionar críticamente sobre ellos. Por ello, diversos teóricos han abordado la lectoescritura desde distintas dimensiones.

Este marco teórico profundiza en tres dimensiones interrelacionadas de la competencia lectoescritora la cognitiva, la sociocultural y la crítica basándose en aportes de referentes pedagógicos contemporáneos. Se incluyen las perspectivas constructivistas de Emilia Ferreiro y Kenneth Goodman en lo cognitivo, las visiones socio comunitarias de Célestin Freinet y Paulo Freire en lo sociocultural, y la visión transformadora de Freire y Lev Vygotsky en lo crítico, complementadas con los aportes de Ana Teberosky, Daniel Cassany y Myriam Nemirovsky sobre la adquisición y enseñanza de la lengua escrita. A continuación, se desarrolla cada dimensión y sus implicaciones educativas.

- **Dimensión cognitiva de la lectoescritura**

En la dimensión cognitiva, la lectoescritura se analiza como un proceso mental activo de construcción de hipótesis, de autorregulación y de desarrollo de estrategias por parte del aprendiz. Los estudios pioneros de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky evidenciaron que los niños, incluso antes de la enseñanza formal, elaboran hipótesis acerca del sistema de escritura e intentan comprender la naturaleza del código escrito de forma autónoma.

Ferreiro & Teberosky (1979) demostraron que el niño es un “*sujeto cognoscente*” que “*se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología*”, y que el aprendizaje de la lectura y la escritura “*comienza mucho antes de lo que la escuela imagina*”. Desde esta perspectiva constructivista, aprender a escribir no es un simple proceso de copia o memorización de letras, sino un proceso de descubrimiento: el niño formula conjeturas sobre cómo representan los grafemas al lenguaje oral, las pone a prueba en sus escritos y las ajusta progresivamente. Por ejemplo, puede creer inicialmente que una palabra escrita debe tener cierta cantidad de letras para “sonar” como una palabra conocida, o que las letras corresponden a características del objeto nombrado; luego, mediante la interacción con textos y la retroalimentación del entorno, va refinando esas nociones hasta comprender las reglas del sistema alfabético.

Este proceso implica autorregulación cognitiva, ya que el aprendiz monitorea sus intentos (éxitos y errores) y reajusta sus hipótesis para avanzar en la construcción de la lengua escrita. De igual modo, en el proceso de lectura emergen importantes componentes de hipótesis y autocorrección. Kenneth Goodman, referente de la psicolingüística de la lectura, propuso que la lectura es un proceso psicolingüístico de adivinación guiado por la anticipación del sentido. En lugar de decodificar letra por letra mecánicamente, el lector competente realiza predicciones sobre el texto apoyándose en el contexto, sus conocimientos previos y las pistas gráficas, y luego confirma o corrige esas predicciones conforme avanza en el texto

En este sentido, la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector formula hipótesis sobre lo que va a ocurrir o significar, y las contrasta continuamente con la información que obtiene, autorregulando su comprensión. Goodman y otros autores enfatizan que los errores

de lectura no son fallas aleatorias, sino o desvíos que revelan las estrategias del lector y su esfuerzo por dar sentido al texto; el lector eficaz detecta rápidamente cuando una interpretación no encaja y reajusta su lectura para lograr coherencia. Así, la dimensión cognitiva resalta habilidades metacognitivas como la supervisión y regulación de la propia comprensión: el sujeto lector-escritor aprende a leer (se) a sí mismo durante la actividad, notando incongruencias y volviendo sobre el texto o su escritura para corregir y mejorar.

Además, la producción escrita también involucra procesos cognitivos complejos de planificación, textualización y revisión. Como señala Cassany (1999), escribir es fundamentalmente “una actividad de producción de sentido” que requiere llevar a cabo múltiples operaciones cognitivas: interpretar la situación comunicativa, reflexionar sobre las ideas a expresar, organizar coherentemente el discurso, redactar un borrador y revisarlo críticamente. En síntesis, desde la dimensión cognitiva la lectoescritura se concibe como un proceso no lineal, constructivo y estratégico, en el que el aprendiz formula hipótesis, las somete a prueba y las ajusta, desarrollando simultáneamente habilidades metacognitivas para controlar y optimizar su propio aprendizaje de la lengua escrita.

- **Dimensión sociocultural de la lectoescritura**

La dimensión sociocultural de la competencia lectoescritora se refiere a que leer y escribir son prácticas socioculturales situadas, profundamente vinculadas con el contexto comunitario y las funciones sociales del lenguaje. Desde esta óptica, la adquisición de la lengua escrita no ocurre en el vacío, sino en interacción con ambientes alfabetizadores y con la cultura letrada que rodea al aprendiz. Célestin Freinet, pedagogo francés, abogó por integrar la lectoescritura a las actividades *reales* de la vida del niño, haciendo de la escuela un espacio vivo

de comunicación. Su método natural de lectura y escritura proponía que los niños aprendieran leyendo y escribiendo textos auténticos con sentido para ellos, en lugar de ejercicios descontextualizados. Por ejemplo, introdujo en sus aulas la imprenta escolar para que los propios alumnos elaboraran periódicos, revistas y murales con sus producciones. Desde edades tempranas, los niños participaban en la redacción de textos colectivos –relatos, noticias de clase, actas de asamblea que luego se imprimían y compartían, convirtiendo el aula en una pequeña comunidad de escritores y lectores. Estas prácticas funcionales y cooperativas daban propósito al aprendizaje: el niño leía para conocer lo escrito por sus compañeros y escribía para comunicarse con una audiencia real (sus pares, sus familias, otras escuelas). Como señala un estudio inspirado en Freinet, *“en la pedagogía Freinet los pequeños llegan a un ambiente alfabetizador y comparten una cultura escrita; no es casual que la herramienta más conocida de Freinet sea la imprenta escolar”*.

De este modo, el uso de la lectoescritura se ancla en las experiencias cotidianas y en la colaboración comunitaria, haciendo del aprendizaje un proceso significativo y social desde el inicio. Tales ideas han permeado currículos modernos que promueven prácticas sociales de la lectura y la escritura, reconociendo al estudiante como miembro de una comunidad discursiva. Un ejemplo es la sugerencia de involucrar al alumnado en proyectos como revistas escolares, correspondencia con otras escuelas o bibliotecas de aula, de forma que lean y escriban con propósitos reales y compartidos. Este enfoque sociocultural, presente también en movimientos de educación popular latinoamericanos, sostiene que la lengua escrita se aprende mejor *usándola* en contextos sociales relevantes, más que mediante ejercicios abstractos.

Asimismo, Paulo Freire aportó una visión sociocultural y política de la alfabetización, enfatizando la relación entre lenguaje, poder y contexto. En su método de alfabetización de adultos, Freire partía de las “*palabras generadoras*” surgidas de la realidad inmediata de los alumnos (por ejemplo, *tierra, hambre, trabajo*), para a partir de ellas enseñar las sílabas y palabras, y al mismo tiempo dialogar sobre el significado profundo de esos términos en sus vidas. Freire postulaba que “*la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra*” (Freire, Pedagogía del oprimido. , 1970), es decir, que antes de descifrar textos escritos, el ser humano ya “lee” su realidad y construye un lenguaje sobre ella. Por tanto, aprender a leer y escribir implicaba, en su visión, leer críticamente la propia experiencia y luego relacionarla con los signos escritos.

Este proceso no se agota en decodificar letras, “*sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo*”. En palabras de Freire, la comprensión plena de un texto requiere percibir las relaciones entre ese texto y el contexto en que fue producido y en que es leído. Así, la alfabetización freireana fue esencialmente un acto sociocultural: enseñar a leer implicaba dialogar sobre la realidad del alumno, vincular la palabra escrita con su cultura, su historia y sus problemáticas, de modo que el nuevo lector se sintiera reflejado en lo que leía y encontrara utilidad y sentido inmediato a la lectura y escritura. Esta aproximación funcional y contextualizada demostró ser sumamente eficaz para alfabetizar adultos campesinos, justamente porque respetaba y partía de su saber previo (su *lectura del mundo*) y lo integraba con la nueva *lectura de la palabra*.

En la escuela formal, aplicar un enfoque sociocultural de la lectoescritura significa, por ejemplo, utilizar textos del entorno del estudiante (anuncios, cartas, canciones, relatos orales locales) como material de lectura, y promover que los estudiantes escriban sobre sus propias

vivencias y comunidades. De esta manera, el aprendizaje se enmarca en prácticas culturalmente significativas, lo cual aumenta la motivación y favorece la apropiación duradera de la lectura y la escritura.

Un aspecto central de esta dimensión sociocultural es entender la alfabetización como práctica social compartida. Myriam Nemirovsky, experta en didáctica de la lengua escrita, sostiene que el niño se alfabetiza no solo a través de libros, sino fundamentalmente mediante la interacción con personas que leen y escriben en su entorno inmediato. En *“La escuela: espacio alfabetizador”*, Nemirovsky (2009) (Nemirovsky, 1999) destaca que los textos por sí mismos *“no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad”*, concluyendo que *“la alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social”*. Esta idea subraya la importancia de crear entornos ricos en lenguaje escrito (aulas con variedad de textos auténticos, bibliotecas de aula, carteles, listas, etc.) y de propiciar situaciones donde los aprendices participen conjuntamente en eventos de lectura y escritura.

- **Dimensión crítica de la lectoescritura**

La dimensión crítica de la competencia lectoescritora agrega una perspectiva transformadora: concibe la lectura y la escritura como instrumentos para analizar la realidad, cuestionarla y actuar para transformarla. No basta con saber leer un texto literalmente; es necesario *leer entre líneas*, discernir supuestos e ideologías subyacentes, y producir textos que expresen el pensamiento propio y puedan incidir en el entorno. Esta visión, influenciada por la pedagogía crítica de Paulo Freire y por enfoques sociocognitivos (incluido Vygotsky), propone formar lectores y escritores capaces de ejercer un pensamiento crítico y autónomo.

Paulo Freire es quizás el máximo exponente de la alfabetización crítica. En su obra fundamental *Pedagogía del oprimido* (1970) y en ensayos como “*La importancia del acto de leer*”, Freire sostiene que aprender a leer y escribir debe ir de la mano con desarrollar una conciencia crítica sobre el mundo. No se trata únicamente de adquirir una técnica, sino de entender la palabra escrita como herramienta de liberación. Freire afirma que todo texto tiene una carga ideológica y está inscrito en relaciones de poder; por ende, educar en lectoescritura implica enseñar a los alumnos a *desenmascarar* esas ideologías, a preguntarse quién habla en el texto, con qué intención y a quién sirve. En sus propias palabras, “*la comprensión crítica de la lectura implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto*”, es decir, conectar lo que dice el texto con la realidad social, económica y política a la que refiere.

En la práctica, Freire estimulaba a sus alumnos a debatir sobre los temas de los textos, relacionándolos con su vida cotidiana y con las estructuras de opresión o injusticia que ellos mismos pudieran identificar. Por ejemplo, al leer la palabra “tierra” (en un programa de alfabetización rural), no solo aprendían las letras t-i-e-r-r-a, sino que discutían sobre la tenencia de la tierra, la situación del campesinado, etc. De esta forma, la lectura crítica servía como medio de concientización: los participantes tomaban conciencia de su realidad y de las posibilidades de transformarla, a la vez que dominaban la lectura y escritura convencional. Esta doble cara emancipadora de la alfabetización –*leer la palabra y leer el mundo*– es la esencia de la dimensión crítica.

Abordar la lectoescritura desde una visión integral –cognitiva, sociocultural y crítica– resulta fundamental para la formación de estudiantes en contextos comunitarios diversos. Cada dimensión aporta elementos esenciales: la perspectiva cognitiva ilumina los procesos mentales

que subyacen al aprender a leer y escribir (construcción de hipótesis, estrategias de comprensión y autorregulación); la sociocultural enfatiza que el significado y la motivación por la lectoescritura nacen de prácticas reales en comunidad (usos funcionales, interacción con otros lectores/escritores, pertinencia cultural); y la crítica añade la finalidad de la conciencia y la transformación, dotando a la alfabetización de un propósito emancipador y ético.

Lejos de ser enfoques opuestos, estas dimensiones se complementan y fortalecen mutuamente. Por ejemplo, un niño de una comunidad rural aprenderá mejor a leer (dimensión cognitiva) si los textos están vinculados a su entorno y experiencia (dimensión sociocultural) y si es alentado a pensar sobre lo que esos textos significan en su vida (dimensión crítica). Del mismo modo, fomentar la reflexión crítica sobre un texto requiere primero haber desarrollado habilidades básicas de comprensión y un contexto comunicativo de confianza donde se valoren las voces de los estudiantes.

Una enseñanza de la lengua escrita verdaderamente eficaz debe integrar los aportes de todos estos enfoques. En la práctica pedagógica, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje de lectoescritura que involucren la mente, la cultura y la conciencia. Por un lado, se deben seguir cultivando las habilidades cognitivas: enseñar estrategias de lectura (predicción, inferencia, resumen), procesos de escritura (planificación, borrador, revisión) y metacognición (que el alumno aprenda a evaluar su propia comprensión). A la par, es imprescindible situar esas actividades en contextos significativos: aprovechar la diversidad lingüística y cultural del aula, incorporar textos relevantes para la comunidad de los alumnos, y propiciar proyectos colaborativos donde leer y escribir tengan una auténtica función social (como elaborar un periódico escolar comunitario, o recopilar historias locales).

Finalmente, atravesando todo el proceso, debe estimularse la actitud crítica: preguntar siempre el porqué de los textos, qué visiones del mundo representan, qué voces incluyen o excluyen, y cómo podrían reescribirse para lograr mayor justicia o comprensión. Esta combinación asegura que la lectoescritura no se quede en un *aprendizaje instrumental* desvinculado de la realidad, sino que se convierta en una herramienta de desarrollo personal y comunitario.

2.3 La cultura

Entendida como el conjunto de conocimientos, creencias, artes, leyes, moral y costumbres que caracterizan a una sociedad, es un elemento esencial en la formación educativa. Según Giménez (2003), la cultura no debe ser vista como un repertorio homogéneo y estático, sino como un proceso dinámico que evoluciona y se adapta a las necesidades de la sociedad.

En el contexto de esta investigación, la cultura local de Tadó, expresada a través de su gastronomía, ofrece un marco pedagógico relevante para mejorar las competencias escritoras de los estudiantes. Al vincular la escritura con la cultura gastronómica local, se crea un entorno de aprendizaje más significativo y contextualizado, en el que los estudiantes pueden relacionar sus experiencias cotidianas con su desarrollo académico. Esto no solo fomenta la escritura como una habilidad técnica, sino también como una herramienta para preservar y valorar la identidad cultural de la comunidad.

La utilización de la gastronomía local en el proceso de escritura permite a los estudiantes conectarse con sus realidades cotidianas, haciendo del acto de escribir algo relevante y motivador. Como señala Cassany (2009), la escritura es un arte que requiere práctica y la utilización de diversas herramientas, de manera similar a la cocina. En este sentido, las recetas tradicionales se

convierten en una herramienta valiosa para desarrollar las habilidades escritoras de los niños, ya que les permiten relacionar sus conocimientos previos con nuevos aprendizajes.

Esta primera parte incluye una ampliación de los conceptos iniciales, asegurando que se integren de manera adecuada a los objetivos de tu investigación. Continuaré desarrollando los siguientes temas en la próxima entrega para completar el marco conceptual.

Estrategias del Proceso de Escritura. El proceso de escritura no es una actividad mecánica, sino un conjunto de acciones que requieren planificación, generación y organización de ideas, redacción, revisión y edición (Flower & Hayes, 1996). Estas fases permiten que los estudiantes produzcan textos coherentes y bien estructurados. En el contexto educativo, enseñar estrategias de escritura implica guiar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre cómo abordar un texto y qué técnicas usar en cada momento del proceso.

Para mejorar la competencia escritora de los estudiantes en la sede Profundo, las estrategias deben enfocarse en conectar la escritura con experiencias cotidianas, como la gastronomía local. Así, los estudiantes no solo aprenderán a redactar textos sobre recetas tradicionales, sino también a utilizar herramientas como esquemas o listas de ideas para organizar sus pensamientos antes de escribir. Este enfoque, basado en las propuestas de Cassany (2009), permite a los estudiantes abordar la escritura desde un contexto práctico y culturalmente significativo.

Las estrategias incluyen actividades como la planificación del texto, en la que los estudiantes deben determinar la situación retórica (qué se quiere decir y a quién), la generación de ideas a partir de la observación y la organización de estas en estructuras lógicas. Una vez escrito el borrador, los estudiantes revisarán y corregirán su trabajo, fomentando una actitud crítica y reflexiva hacia la escritura. Este proceso es fundamental para que los estudiantes desarrollen la

capacidad de escribir textos claros y coherentes, integrando el conocimiento cultural de la gastronomía en su aprendizaje.

2.4 La gastronomía

Entendida como el arte de preparar y disfrutar alimentos, es una expresión cultural que refleja la identidad de un pueblo (Méndez Riestra, 2009). En el contexto de esta investigación, la gastronomía local del Chocó se utiliza como un medio pedagógico para conectar la escritura con la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo el proceso de aprendizaje más significativo y relevante para ellos.

Además de su valor cultural, la gastronomía también es un recurso pedagógico valioso para el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. La familiaridad de los estudiantes con los ingredientes y las técnicas de cocina locales facilita la motivación para escribir, ya que les permite relacionar el contenido escolar con sus experiencias personales. Según Cassany (2009), la escritura, al igual que la gastronomía, requiere práctica y el uso de diversas herramientas para producir resultados efectivos. Esta comparación destaca la importancia de un enfoque integral y metódico para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4°.

La gastronomía local se refiere a las prácticas culinarias tradicionales que caracterizan a una región específica. En Tadó, las recetas ancestrales no solo forman parte de la identidad cultural, sino que también son un recurso educativo invaluable para fortalecer las competencias escritoras de los estudiantes. Según López (s.f.), el uso de elementos culturales cercanos a los estudiantes facilita el aprendizaje, ya que estos pueden relacionar sus vivencias con el contenido escolar.

La gastronomía local ofrece una amplia variedad de recursos para motivar a los estudiantes a escribir. Describir los ingredientes y los pasos de preparación de recetas tradicionales les permite

practicar la estructura de los textos y mejorar su redacción. Este enfoque no solo mejora la competencia escritora, sino que también fomenta la valoración de la cultura local, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes y su sentido de pertenencia a la comunidad.

2.4 La tradición oral

Entendida como el conjunto de prácticas, creencias y costumbres que se transmiten de generación en generación, juega un papel fundamental en la educación, especialmente en contextos rurales como el de Tadó. Según Ong (1987), la tradición no es solo la preservación del pasado, sino también un proceso activo de selección y adaptación cultural en el presente.

En esta investigación, las tradiciones gastronómicas de Tadó son utilizadas como un recurso pedagógico para mejorar la competencia escritora de los estudiantes. La escritura de recetas tradicionales permite que los niños se conecten con su cultura, mientras desarrollan habilidades clave en la redacción y el uso adecuado del lenguaje. Al escribir sobre las tradiciones de su comunidad, los estudiantes no solo mejoran su competencia escritora, sino que también contribuyen a la preservación de su patrimonio cultural.

Aspectos para el Análisis de la Tradición. El análisis de la tradición implica estudiar su origen, evolución y su impacto en la comunidad. Las tradiciones gastronómicas del Chocó, que se transmiten de generación en generación, ofrecen una rica fuente de conocimiento para los estudiantes. Al escribir sobre estas tradiciones, los estudiantes no solo aprenden a estructurar y organizar sus ideas, sino que también reflexionan sobre la importancia de preservar y transmitir su herencia cultural.

En este sentido, la tradición se convierte en un elemento clave para motivar a los estudiantes a escribir, ya que les permite conectar su aprendizaje con sus vivencias cotidianas. Esto facilita un aprendizaje más significativo y relevante, en línea con las teorías de Vygotsky (2000),

quien enfatiza la importancia de relacionar el aprendizaje escolar con el entorno cultural de los estudiantes.

La tradición objetiva se refiere al conjunto de experiencias transmitidas dentro de una comunidad, que funcionan como un medio para objetivar nuevas vivencias y transformarlas en conocimientos adquiridos (Pérez, 1993). En el contexto educativo, la tradición objetiva permite a los estudiantes comprender cómo los saberes culturales de su entorno se integran a su aprendizaje, especialmente cuando se trata de la enseñanza de la escritura.

En el caso de la sede Profundo del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó, la tradición objetiva vinculada a la gastronomía local ofrece un recurso invaluable para motivar a los estudiantes a mejorar su competencia escritora. Las recetas ancestrales, que son una parte importante de la vida cotidiana, no solo permiten la transmisión de conocimientos culturales, sino que también sirven como una herramienta pedagógica para estructurar textos y desarrollar habilidades de escritura. Al escribir sobre estas tradiciones culinarias, los estudiantes pueden fortalecer su sentido de pertenencia y valorar la importancia de preservar su patrimonio cultural.

La Tradición Acumulada. A diferencia de la tradición objetiva, que se enfoca en los procesos de transmisión cultural, la tradición acumulada hace referencia a los contenidos que una comunidad conserva y que forman parte de su acervo cultural (Pérez, 1993). Estos contenidos incluyen elementos tangibles como las artesanías, las construcciones y, en el caso de esta investigación, las recetas gastronómicas.

La tradición acumulada es un recurso significativo en el contexto de la sede Profundo, ya que permite que los estudiantes exploren y describan los aspectos culturales de su comunidad mediante la escritura. Las recetas tradicionales no solo son un elemento de valor cultural, sino que también ofrecen a los estudiantes un medio práctico para mejorar su competencia escritora. Al

escribir sobre estos contenidos acumulados, los niños y niñas de los grados 3°, 4° y 5° pueden desarrollar habilidades lingüísticas y fortalecer su identidad cultural.

El trabajo en equipo un componente fundamental en la educación, ya que fomenta la colaboración, la comunicación y el respeto mutuo entre los estudiantes (Sewell, 1999). En esta investigación, el trabajo en equipo es clave para el éxito de las actividades relacionadas con la escritura de recetas gastronómicas. Al trabajar juntos, los estudiantes pueden intercambiar ideas, corregir errores y apoyarse mutuamente en el proceso de redacción.

Caracciolo (2002) sugiere que el verdadero trabajo en equipo implica una cesión del saber individual en beneficio del grupo, lo que facilita un ambiente de aprendizaje más colaborativo y menos competitivo. En el contexto de la sede Profundo, este enfoque será utilizado para ayudar a los estudiantes con mayores dificultades en escritura, permitiendo que aquellos con más habilidad ayuden a sus compañeros a mejorar su desarrollo.

2.5 Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo, teoría desarrollada por el psicólogo David Ausubel (1983), sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante, permitiendo una comprensión profunda y duradera. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se conecta con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva

Este enfoque contrasta con el aprendizaje memorístico, ya que promueve la comprensión y la aplicación de los conocimientos en contextos diversos, facilitando la transferencia del aprendizaje y el desarrollo de competencias.

La metodología que vincula la gastronomía local al proceso de lectura y escritura puede también enmarcarse en los principios de Célestin Freinet, quien defendía el uso de la experiencia vivida del niño como motor del aprendizaje. Freinet (1976) enfatizaba que el niño aprende naturalmente a través de sus intereses y su actividad libre en contacto con el medio. Desde esta perspectiva, utilizar la preparación y narración de recetas, relatos culinarios y memorias familiares como estrategias didácticas favorece la expresión escrita auténtica y significativa, alineándose con una pedagogía activa y cooperativa.

Jerome Bruner aporta con su teoría del aprendizaje por descubrimiento, la cual sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando descubren conocimientos por sí mismos en un contexto culturalmente relevante. Según Bruner (1960), el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en las estructuras cognitivas previas y en la interacción con el entorno. Aplicado al proyecto, la gastronomía local actúa como un andamiaje que facilita que los niños construyan nuevos conocimientos de lectura y escritura, partiendo de su propio contexto sociocultural.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 La etnoeducación:

El reconocimiento de Colombia como nación pluriétnica y multicultural en la Constitución Política de 1991 sentó las bases para replantear la educación dirigida a pueblos afrodescendientes e indígenas (Artunduaga, 2005) Surgió así el concepto de etnoeducación, una modalidad educativa orientada a garantizar la pertinencia cultural, lingüística y comunitaria de la enseñanza para estos grupos históricamente marginados. En paralelo, las propias comunidades han desarrollado el concepto de endoeducación (o *educación propia*), entendido como el proceso educativo generado desde adentro de la cultura y orientado por sus saberes ancestrales. Este marco teórico aborda en detalle ambos conceptos, su fundamentación pedagógica, su

interrelación, la importancia de la etnoeducación en la identidad y la equidad, y el sustento normativo colombiano e internacional que los ampara. A continuación, se desarrollan cada uno de estos aspectos con apoyo en fuentes académicas y legales relevantes.

2.3.2 Concepto de etnoeducación y su fundamento pedagógico

El término etnoeducación se refiere a un modelo educativo diferenciado para grupos étnicos, adaptado a su cultura, lengua, tradiciones e identidad. La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) la definió formalmente como *“la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”*, especificando además que *“esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”* (Fayad, 2021). En esencia, la etnoeducación busca contextualizar el currículo y las prácticas pedagógicas a las realidades de pueblos indígenas, afrodescendientes, raizales y rom, reconociendo la riqueza de sus conocimientos y formas de vida. Así, los miembros de una comunidad aprenden de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, internalizando valores propios y desarrollando habilidades pertinentes a su medio.

Desde el punto de vista pedagógico, la etnoeducación se sustenta en enfoques interculturales y críticos. Un pilar fundamental es la pedagogía intercultural, que propicia el diálogo de saberes y el respeto mutuo entre culturas. Esto se vincula con la idea de educación liberadora propuesta por Paulo Freire, cuyo énfasis en el diálogo, la participación comunitaria y la valoración del conocimiento del oprimido ha influido en propuestas educativas para pueblos originarios y afrodescendientes (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970). De hecho, se ha identificado la huella de la pedagogía crítica de Freire en la educación intercultural

latinoamericana, al promover que los educadores actúen como facilitadores y que el contenido educativo parta de la realidad cultural del educando.

Asimismo, pedagogos contemporáneos como Catherine Walsh han aportado un enfoque decolonial, señalando que la etnoeducación estatal muchas veces queda en políticas compensatorias y no transforma las estructuras coloniales a menos que se articule con una verdadera educación propia de las comunidades. En esta línea, la etnoeducación incorpora principios de la pedagogía crítica latinoamericana, la educación popular y la educación bilingüe intercultural, enfatizando la autonomía cultural, la identidad étnica y la participación de la comunidad en los procesos formativos. En la práctica, la etnoeducación implica adaptar el currículo para incluir la historia, la lengua materna, los valores y las cosmovisiones de cada pueblo. Por ejemplo, en contextos indígenas se implementan programas de educación bilingüe donde la lengua nativa ocupa un lugar central como lengua de enseñanza en los primeros años escolares.

También se promueve la metodología de proyectos comunitarios que involucran a sabedores tradicionales, padres de familia y líderes locales en la definición de contenidos educativos pertinentes. Todo esto responde al postulado de que *“al desarrollar currículos y materiales que reflejen las culturas y lenguas de las comunidades étnicas, la etnoeducación no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también contribuye a la cohesión social y al respeto por la diversidad”* (UJaveriana, 2024)

En suma, la etnoeducación se fundamenta en una educación intercultural, participativa y contextualizada, apoyada por aportes de pedagogos que abogan por la inclusión de la diversidad en la escuela y la revalorización de los saberes locales como parte esencial de una educación de calidad.

Según Dumrauf (2013), la etnoeducación es un enfoque pedagógico que busca integrar y adaptar los contenidos escolares de manera que respondan a las particularidades de cada comunidad, permitiendo a los estudiantes conectar su identidad cultural con el conocimiento formal, es decir, reconoce y valora la diversidad cultural en el aula, promoviendo una educación contextualizada y pertinente para las comunidades étnicas.

La etnoeducación, de acuerdo con la Ley 70 de 1993 y el Decreto 804 de 1995 del MEN en Colombia, se enfoca a que las comunidades afrodescendientes elaboren un currículo propio que refleje sus conocimientos, sus prácticas culturales y sus tradiciones. En esta línea, Amariles Martínez (2020) explica que la etnoeducación permite un “diálogo de saberes” en el cual los conocimientos ancestrales y el conocimiento académico se encuentran y enriquecen mutuamente. En el contexto chocoano las experiencias educativas deben partir de las realidades de las comunidades. De esta manera se espera que la etnoeducación articule los conocimientos académicos con los conocimientos de sabedores y sabedoras lo que promueve un aprendizaje significativo y el respeto y la preservación de las tradiciones étnicas y culturales. Esta experiencia se fortalece en el departamento, si se considera que la secretaría de educación departamental está en proceso de implementación de la Política Pública Etnoeducativa Intercultural -PPEI.

Además, la etnoeducación ofrece herramientas para resistir los procesos de homogeneización cultural que muchas veces imponen los modelos educativos tradicionales. A través del reconocimiento de las lenguas, cosmovisiones, rituales, formas de organización social y expresiones artísticas de los pueblos étnicos, se construyen espacios educativos que no solo enseñan contenidos escolares, sino que también afirman identidades históricamente marginadas.

En este sentido, el aula se transforma en un espacio político y cultural, donde se resignifican los conocimientos y se revalorizan las raíces comunitarias.

Según Miranda (2022), la etnoeducación fomenta la cohesión social, pues involucra a la comunidad en el proceso educativo y refuerza los vínculos entre generaciones mediante la transmisión de saberes y valores. En el Chocó, donde los vínculos comunitarios son esenciales para la sobrevivencia cultural, al articular conocimientos académicos con saberes tradicionales se debe establecer un currículo etnoeducativo que fortalezca estos lazos y ayude a preservar la identidad colectiva. En este contexto, el papel de los sabedores y sabedoras tradicionales cobra una relevancia especial, ya que son portadores del conocimiento ancestral y se constituyen en referentes para las nuevas generaciones, actuando como mediadores culturales entre la tradición y la escuela.

La etnoeducación es también una vía para promover el desarrollo integral de los estudiantes, pues al sentirse reconocidos en su historia, en su lengua y en su cultura, incrementan su autoestima y sentido de pertenencia. Esto genera mayor motivación hacia el aprendizaje y reduce los índices de deserción escolar, ya que la escuela deja de ser una institución ajena para convertirse en un espacio donde se valida y celebra lo propio. Asimismo, este enfoque permite que los contenidos curriculares sean reinterpretados desde la perspectiva cultural de los estudiantes, facilitando su comprensión y aplicación en la vida cotidiana.

Es importante señalar que la etnoeducación no debe concebirse únicamente como una política para comunidades afrodescendientes o indígenas, sino como un paradigma educativo que enriquece el sistema en su conjunto, al promover el respeto por la diversidad y la construcción de una sociedad más incluyente, justa y equitativa. En ese sentido, es necesario formar docentes con

una sensibilidad intercultural y con competencias para diseñar e implementar prácticas pedagógicas etnoeducativas en diferentes contextos.

2.3.3 Endoeducación: definición, fundamentos y relevancia comunitaria

El concepto de endoeducación, o educación endógena, se refiere a los procesos educativos gestados desde el interior de las comunidades étnicas, en contraposición a modelos impuestos externamente. Se trata de la educación desde adentro de las culturas, de sus cosmovisiones, orígenes, idiomas, prácticas ancestrales, relaciones territoriales y expresiones de autoridad]. En otras palabras, la endoeducación es la formación que una comunidad se brinda a sí misma, basándose en sus propios principios cosmológicos, valores y formas de socialización transmitidos de generación en generación. Este enfoque educativo tiene como fundamento la autogestión y la autonomía: surge de los planes de vida de cada pueblo y recoge la totalidad de su cultura, sin mediar la dependencia de lineamientos externos.

En la endoeducación, el papel de la familia, los mayores y la comunidad es central en la enseñanza. El proceso formativo trasciende las aulas formales e incluye espacios comunitarios como la casa, la finca, los rituales, asambleas y actividades productivas tradicionales. De hecho, en muchas comunidades indígenas de Colombia se han consolidado Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) precisamente para articular la escuela con la vida cotidiana y la sabiduría ancestral.

La importancia de la endoeducación en contextos comunitarios no puede subestimarse. Como lo plantean autores indígenas, *“la educación propia es entonces pervivencia cultural y social a partir de un pensamiento autóctono, de organización, de crítica, de luchas y de articulación a su propio proyecto de vida”* (Molina Bedoya, 2014). En efecto, la endoeducación es vista como una

estrategia de resistencia y continuidad cultural: representa la posibilidad histórica de que estos pueblos mantengan vigente su identidad y cosmovisión frente a siglos de asimilación forzada. En palabras de Molina (2014), defender la educación propia es parte de la lucha por “*la superación de todas las formas de subalternización y colonización de los saberes*” (Molina & Tabares, 2014), permitiendo a las comunidades “proteger su identidad y existencia” y “generar un pensamiento autóctono” que les garantice futuro. Los fundamentos de la endoeducación se enraízan en la espiritualidad (la relación armónica con la naturaleza y lo sagrado), la colectividad (el sentido de comunidad y ayuda mutua) y la oralidad (la transmisión hablada de historias, valores y conocimientos). Por ejemplo, en comunidades afrodescendientes del Pacífico, la tradición oral de los *cuenteros*, la música (alabaos, currulaos) y la medicina tradicional hacen parte de este currículo propio que fortalece la identidad afro.

En contextos rurales del Chocó, un maestro etnoeducador describía que la verdadera etnoeducación debe salir de la propia comunidad, afirmando que “*la escuela se integró a las diferentes actividades de la colectividad como son las fiestas, los rituales, [...] las mingas y las asambleas*”. Esta afirmación ejemplifica la esencia de la endoeducación: integrar completamente la educación a la vida comunitaria, de tal manera que los niños y jóvenes aprendan haciendo, en interacción constante con sus mayores y con su entorno cultural. Así, la endoeducación fortalece la identidad étnica, la autoestima cultural y la cohesión social dentro de la comunidad. También promueve la autonomía educativa, pues la comunidad se convierte en sujeto activo que decide qué, cómo y para qué enseñar a sus miembros, asegurando que la educación responda a sus propias expectativas de desarrollo.

- **Relación entre etnoeducación y endoeducación**

Si bien los términos etnoeducación y endoeducación están estrechamente relacionados en la búsqueda de una educación pertinente para pueblos étnicos, existe una distinción conceptual importante entre ambos, así como una necesaria articulación. En términos generales, la *etnoeducación* ha sido promovida desde las políticas públicas estatales para atender a la diversidad cultural, mientras que la *endoeducación* emerge de las iniciativas de los propios pueblos para preservar y fortalecer sus formas educativas tradicionales

. Un análisis comparativo permite esclarecer su relación:

- **Perspectiva de origen:** La etnoeducación tiende a ser “*educación para grupos étnicos*” (visión exógena), es decir, un modelo concebido por el Estado o el sistema escolar mayoritario para ser aplicado en comunidades indígenas y afrodescendientes. Por su parte, la endoeducación es “*educación desde adentro*” de cada cultura (visión endógena), concebida y gestionada por las propias comunidades según sus valores y necesidades
- **Currículo y contenidos:** En la etnoeducación, los contenidos curriculares buscan *incorporar* elementos culturales de los grupos étnicos al currículo oficial (por ejemplo, enseñando la historia local, la lengua nativa, celebrando festividades tradicionales en la escuela). En la endoeducación, en cambio, el currículo parte de la cultura propia; los conocimientos occidentales o nacionales se adaptan ellos a la lógica local. Como señala Rojas (1999), en la práctica surgen “*dos formas distintas de realización educativa: una para la vida, o ‘propia’, y otra de las instituciones escolares*”. La educación propia tiende un puente desde la vida cotidiana hacia la escuela, mientras la etnoeducación busca adaptar la escuela a la vida de la comunidad.

- **Rol de la comunidad:** En la etnoeducación promovida por el Estado se enfatiza la participación comunitaria en la educación, por ejemplo, a través de consultas a líderes étnicos, adecuación de calendarios escolares locales, o la figura de los *etnoeducador* (docentes de la misma comunidad). No obstante, suele mantenerse la estructura formal de la escuela convencional. En la endoeducación, la comunidad es protagonista plena: la familia y autoridades tradicionales orientan el proceso educativo, y la legitimidad de lo que se enseña proviene de la comunidad. Walsh (2011) distingue esta diferencia con las metáforas de “*casa adentro*” vs “*casa afuera*”, refiriéndose a que la propuesta intercultural oficial (casa afuera) busca incluir a las minorías sin cambiar el sistema imperante, mientras que la educación propia (casa adentro) nace de las visiones internas de cada pueblo para consolidar su proyecto educativo autónomo.
- **Alcance y articulación:** Lejos de ser excluyentes, etnoeducación y endoeducación deben articularse. La etnoeducación brinda un marco de reconocimiento legal y recursos (por ejemplo, formación de docentes, materiales bilingües, ajustes curriculares) que pueden apoyar los procesos de educación propia. Por su parte, la endoeducación enriquece a la etnoeducación dotándola de contenido real y auténtico desde las culturas, evitando que se quede en una política simbólica. Idealmente, un programa educativo para comunidades étnicas debería conjugar ambas dimensiones: políticas etnoeducativas construidas con la participación activa de las comunidades, de modo que las propuestas “desde adentro” (educación propia) se integren en la oferta “desde afuera” (sistema educativo nacional). Por ejemplo, el Decreto 804 de 1995 en Colombia establece que la educación para grupos étnicos debe ser un “compromiso de elaboración colectiva” donde la comunidad intercambia saberes con la escuela para “*mantener, recrear y desarrollar un proyecto*

global de vida de acuerdo con su cultura”. Esto refleja la aspiración de que la etnoeducación sea una construcción conjunta Estado-comunidad, haciendo que la escuela oficial se transforme en una escuela propia sin perder su conexión con el mundo global.

En síntesis, la diferencia principal radica en *quién define y desde dónde se define* el proceso educativo: la etnoeducación ha sido definida jurídicamente por el Estado “para” los grupos étnicos, mientras la endoeducación la definen los pueblos “por sí mismos”. No obstante, la meta común es la misma: una educación culturalmente pertinente que sirva al desarrollo de las comunidades étnicas. Por ello, más que oponerse, ambos conceptos se complementan.

La etnoeducación, bien implementada, debe apoyar la endoeducación; es decir, el sistema educativo general debe dar espacio y validar las propuestas educativas originadas en la comunidad. Cuando esto ocurre, la distinción tiende a diluirse y se avanza hacia un modelo de educación intercultural bilingüe verdaderamente participativo, donde la comunidad ejerce su derecho a una educación propia en el marco de la política pública nacional.

2.3.4. Importancia de la etnoeducación en la identidad, la equidad y la calidad educativa

La etnoeducación tiene una importancia fundamental en la construcción de una educación más justa, inclusiva y de calidad en sociedades culturalmente diversas. A continuación, se destacan sus contribuciones principales:

- **Fortalecimiento de identidades culturales:** Uno de los logros más significativos de la etnoeducación es que contribuye a afirmar y revitalizar la identidad étnica de los estudiantes. Al ver reflejados su idioma, sus valores y su historia en el currículo, niños y jóvenes de comunidades afrodescendientes e indígenas desarrollan un sentido positivo de pertenencia. Esto contrarresta siglos de educación homogenizadora que a menudo les hizo

percibir su cultura como inferior. Estudios en contextos afrocolombianos indican que “*el desarrollo de la etnoeducación afrocolombiana permite consolidar la identidad étnica y cultural de las comunidades*”, pues rescata la memoria histórica, las tradiciones y los aportes de la cultura negra en Colombia (Caicedo, 2010, p. 45).

- **Equidad y reducción de brechas educativas:** Al adaptar la educación a las realidades locales, la etnoeducación busca garantizar el derecho a una educación pertinente para poblaciones tradicionalmente excluidas. En Colombia, los indicadores educativos de indígenas y afrodescendientes han sido históricamente más bajos que el promedio nacional, en parte porque la escuela convencional no se ajustaba a sus contextos lingüísticos, geográficos ni culturales. La etnoeducación intenta cerrar estas brechas mediante estrategias como la contratación de docentes bilingües de la misma comunidad (etnoeducadores), la elaboración de materiales didácticos contextualizados y la flexibilización del calendario escolar según ciclos agrícolas o rituales locales. UNICEF (2020) señala que al aplicar enfoques etnoeducativos “*se desarrollan conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con la cosmovisión [...] de los distintos pueblos*”, lo cual mejora la relevancia de la educación y disminuye la deserción.
- **Calidad educativa y pertinencia curricular:** Lejos de ser un “favor” a las minorías, la etnoeducación enriquece la calidad de la educación al ampliar el currículo con nuevas perspectivas y conocimientos. La interculturalidad implica que no solo los niños indígenas o afro aprenden su cultura, sino que se genera un diálogo intercultural donde *todos* los estudiantes (incluso mestizos) pueden beneficiarse de una visión más amplia del mundo. La presencia de saberes ancestrales en la escuela (por ejemplo, conocimientos sobre medicina tradicional, agricultura sostenible, astronomía indígena, arte y música

tradicionales) aporta contenidos valiosos que complementan la ciencia y cultura occidental. Además, al conectar el aprendizaje escolar con la vida real de la comunidad, los estudiantes encuentran mayor sentido y motivación en sus estudios.

- **Cohesión social y diálogo intercultural:** Implementar la etnoeducación beneficia a las comunidades étnicas y a la sociedad en general, pues fomenta la comprensión y el respeto intercultural. Una educación etnoeducativa bien desarrollada prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad plural, reconociendo la contribución de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la identidad nacional. Como afirma Artunduaga (2005), la interculturalidad en educación implica un “*diálogo respetuoso de saberes*” que enriquece mutuamente a las culturas en contacto. En contextos con conflictividades étnicas o racismo, la etnoeducación aporta a la reconciliación y la paz, al valorar al “otro” y desmontar prejuicios desde la escuela. Por ejemplo, incluir la historia del pueblo afrocolombiano –esclavización, resistencias, aportes en la construcción de la nación– en los contenidos oficiales, ayuda a que estudiantes de todos los orígenes entiendan las raíces de la desigualdad y aprendan a apreciarse como iguales en dignidad.

2.3.4. Escuela Nueva en Colombia

El modelo pedagógico de Escuela Nueva, implementado en Colombia desde la década de 1970, surge como una respuesta innovadora a los desafíos de la educación rural. Este enfoque se basa en principios de pedagogía activa, centrada en el estudiante, y promueve el aprendizaje autónomo, la participación comunitaria y la adaptación del currículo a las necesidades locales. Según el Ministerio de Educación Nacional, "Escuela Nueva ha sido una eficaz estrategia para combatir los índices de deserción y repitencia y el escaso número de maestros en el campo" (MEN, 2003).

Este modelo ha sido reconocido internacionalmente por su efectividad en mejorar la calidad educativa en contextos rurales, adaptándose a las condiciones locales y fomentando la equidad en el acceso a la educación.

Marco contextual

La siguiente investigación toma lugar en el Municipio de Tadó, aula multigrado de la sede de Profundó de la Institución Educativa Agroambiental (ITA). La institución se encuentra ubicada en la vereda Charco Negro del municipio de Tadó, departamento de Quibdó, en la zona del Alto San Juan rodeada por los ríos San Juan en la margen izquierda y a la derecha Mungarrá, donde predomina la minería, pesca y agricultura.

Como fin principal de la I. E está la formación agropecuaria y académica orientando su propuesta pedagógica al desarrollo de las mismas a través de la atención a comunidades rurales y urbanas mediante los modelos educativos de Escuela Nueva, A Crecer, y Etno educación para comunidades negras del Pacífico

Su visión está enfocada y orientado a la formación agropecuaria y académica, con atención a comunidades rurales y urbanas, incluyendo modelos educativos como Escuela Nueva, A Crecer y Etnoeducativo para comunidades negras del Pacífico colombiano.

Mediante decreto N° 0925 del 30 de diciembre de 2004, el gobernador del Departamento del Chocó organiza los establecimientos educativos en centros e instituciones. Esta institución es de género mixto, con carácter oficial y de inclusión, formada por 4 sedes: Principal donde funciona el bachillerato y 3 sedes de primaria.

2.4 Marco legal

En Colombia, la educación es reconocida como un derecho fundamental, inherente a la dignidad humana y esencial para el desarrollo individual y colectivo. Este derecho está consagrado en la Constitución Política de 1991, que en su artículo 67 establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.” Esta disposición no solo garantiza el acceso a la educación, sino que también impone al estado la obligación de asegurar su calidad, gratuidad en niveles de etapa inicial, básica primaria, secundaria y superior amparado por normatividad como:

Ley General de Educación (ley 115 de 1994) concibe a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano que debe ofrecerse con calidad a todos los ciudadanos, por eso define la educación básica en el artículo 19 y 20 como: una educación obligatoria identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria que comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana, es por eso que el área de la Lengua Castellana, Humanidades e Idioma Extranjero en su artículo 23, la define como un área fundamental que es importante desde los primeros grados de escolaridad hasta la secundaria. Es por eso que en el Artículo 20 los objetivos generales de la educación básica permiten: a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de tal manera que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo para su vinculación con la sociedad y el trabajo; además desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse

correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por lectura y la producción textual.

La Escuela Nueva, diseñada por el Ministerio de Educación nacional y respaldada por la constitución política de Colombia, y los lineamientos curriculares para la atención educativa en escuelas multigrado como un modelo educativo flexible (MEF), para atender las particularidades de las zonas rurales dispersas y de difícil cobertura, en el cual se establece como estrategia pedagógica flexible que busca garantizar el acceso a la educación de básica primaria (Ministerio de Educación Nacional. 2010).

Así desde el marco legal, se reconoce que este modelo diseñado para contextos donde no es viable asignar un maestro por grado, el estado lo implementa para asegurar la continuidad del proceso educativo mediante metodología activa, centrada en el estudiante, que promueve el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y el uso de guías estructuradas que permiten avanzar a cada niño según su ritmo y nivel especialmente en contextos multigrado con docente único (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

De este modo el docente unitario, en este esquema, asume un rol de facilitador del aprendizaje más que de transmisor de contenidos, a través de materiales diseñados para el autoaprendizaje y guía a los estudiantes en un ambiente de respeto, cooperación y participación, fortaleciendo la formación integral en contextos donde los recursos son limitados y se articula con políticas públicas que promueven la equidad, la inclusión y la permanencia escolar en territorios históricamente marginados, su implementación es una respuesta efectiva a los desafíos de cobertura y calidad en la educación rural colombiana, amparados por la Ley 115 de 1994 que

establece que el sistema educativo debe adaptarse a las condiciones regionales, promoviendo modelos flexibles como Escuela Nueva (Congreso de Colombia, 1994).

2.4.1 Lineamientos Curriculares

Los lineamientos curriculares en Colombia son orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que definen los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y curriculares para la elaboración de los planes de estudio en las instituciones educativas. Estos lineamientos sirven como referencia para la estructuración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y buscan garantizar una educación de calidad coherente con los principios establecidos en la Ley General de Educación. El MEN (MEN, 2015) señala que "los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales" (pág. 1).

2.4.2 Estándares Básicos de Competencia

Los Estándares Básicos de Competencia (EBC) en Colombia son criterios claros y públicos que establecen lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cada área del conocimiento a lo largo de su formación en la educación básica y media. Estos estándares buscan garantizar una educación de calidad y equitativa en todo el país.

El MEN (2022) define los EBC como "criterios claros y públicos que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad" (Pág. 1).

Los EBC sirven como guía para el diseño curricular, la elaboración de materiales educativos, la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, tanto a nivel institucional como nacional.

En los grados tercero, cuarto y quinto de la educación básica primaria, los estándares de competencia se refieren a el desarrollo de la competencia lecto-escritora que se orienta hacia el fortalecimiento de habilidades que permitan a los estudiantes comprender, interpretar y producir textos de manera progresiva y crítica. Así los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional establecen que los niños y niñas deben avanzar desde la lectura literal hacia niveles más complejos de análisis, al tiempo que consolidan la escritura como herramienta de expresión, producción textual, organización del pensamiento y comunicación con otros.

En tercer grado, se espera que el estudiante identifique información explícita en textos narrativos y expositivos, y que comience a escribir textos breves con coherencia básica. En cuarto grado, se promueve la interpretación de ideas implícitas, la comparación de textos y la producción escrita con mayor estructura. Para quinto grado, se busca que el estudiante argumente sus ideas, reconozca la intención comunicativa de diversos textos y redacte con claridad, cohesión y propósito definido (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Asimismo, en cuarto grado, se espera que los estudiantes sean capaces de identificar ideas explícitas e implícitas en diversos tipos de textos, reconocer la intención del autor y establecer relaciones entre la información leída y su contexto. En cuanto a la producción escrita, se busca que redacten textos organizados, con coherencia temática, uso adecuado de conectores y respeto por las normas básicas de ortografía y puntuación.

Para quinto grado, los estándares apuntan a fortalecer la capacidad de análisis crítico de los textos, la argumentación de ideas propias y la comprensión de estructuras discursivas más complejas. En escritura, se espera que los estudiantes produzcan textos con claridad, cohesión y propósito definido, que revisen sus escritos de manera autónoma y que utilicen el lenguaje como herramienta para comunicar, reflexionar y construir su propio conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Tabla 1. Estándares de competencia 3°, 4° Y 5°

| Grado | Competencias lectoras esperadas | Competencias escritoras esperadas |
|--------------|--|---|
| 3° | Reconoce información explícita en textos narrativos y descriptivos. - Identifica personajes, lugares y acciones principales. - Comprende el propósito general del texto. | Escribe textos cortos con ideas organizadas. - Utiliza conectores básicos. - Respeta la estructura de inicio, desarrollo y cierre. |
| 4° | Interpreta ideas implícitas en textos. - Compara información entre textos similares. - Reconoce el punto de vista del autor. | Redacta textos con mayor coherencia y cohesión. - Usa párrafos temáticos. - Aplica normas básicas de ortografía y puntuación. |
| 5° | Analiza la intención comunicativa del texto. - Argumenta opiniones basadas en la lectura. - Establece relaciones entre textos y contextos. | Produce textos argumentativos y descriptivos. - Organiza ideas con claridad y propósito. - Revisa y mejora sus escritos de forma autónoma |

Nota: Elaboración propia

- **Marco normativo colombiano e internacional sobre etnoeducación**

El desarrollo de la etnoeducación y su articulación con la educación propia cuentan con un respaldo normativo robusto tanto en Colombia como en instrumentos internacionales. A continuación, se analizan las principales normas:

- **Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras):** Esta ley, fruto de las luchas del movimiento afrocolombiano tras la Constitución del 91, reconoce derechos de las comunidades negras en diversos ámbitos. En materia educativa, la Ley 70 estableció que *“el Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras”*, creando una Comisión Pedagógica para asesorarla. Además, dispone que *“la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades”* (art. 34) y que los programas educativos del Estado dirigidos a ellas se desarrollen *“en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares”* (art. 35) en consonancia con sus idiomas y tradiciones. La Ley 70 consagra, por tanto, el principio de pertinencia cultural en la educación afrocolombiana y es pionera en introducir el término etnoeducación en la legislación nacional. Gracias a esta norma, por ejemplo, se impulsó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los colegios del país (Decreto 1122 de 1998), orientada a enseñar la historia y cultura afro, cumpliendo el mandato de reconocer la identidad cultural de este grupo étnico. (Congreso de la República de Colombia, 1993)
- **Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación):** La reforma educativa de 1994 incorporó de manera explícita la etnoeducación como una de las modalidades del sistema educativo

colombiano. En sus artículos 55 a 63 se define la educación para grupos étnicos en términos muy similares a los de la Ley 70, extendiendo el concepto a todos los grupos étnicos del país (indígenas, negros, raizales y rom). La Ley 115 reconoce el derecho de estas comunidades a una educación que *“desarrolle su identidad cultural”* y establece la participación de las autoridades tradicionales en la administración educativa. La importancia de la Ley 115 radica en que institucionaliza la etnoeducación dentro del sistema educativo oficial, asignando responsabilidades al Estado para garantizarla. A partir de esta ley, se crearon dependencias especializadas (por ejemplo, la Dirección de Etnoeducación en el Ministerio de Educación) y se impulsó la formación de docentes etnoeducadores. En palabras de un informe de la Universidad Javeriana, con la Ley 115 *“la etnoeducación se establece formalmente [...] proporcionando una base legal robusta para su implementación”* (Congreso de la República de Colombia, 1994)

- **Decreto 804 de 1995:** Es la norma reglamentaria que desarrolla la atención educativa para grupos étnicos en Colombia. Este decreto detalló los objetivos, principios y estrategias de la etnoeducación, creando un marco operativo. En su artículo 1 reafirma que la educación para grupos étnicos *“hace parte del servicio público educativo”* y debe ser construida con un *“compromiso de elaboración colectiva”* entre la comunidad y el Estado. El artículo 2 enumera los principios de la etnoeducación, entre ellos: Integralidad (visión holística del ser humano en relación con su cultura y la naturaleza), Diversidad Lingüística (uso y desarrollo de las lenguas nativas en la educación), Autonomía (derecho de los grupos étnicos a definir sus procesos educativos), Participación comunitaria (intervención activa de la comunidad en orientar y evaluar la educación), Interculturalidad (interacción respetuosa y enriquecedora entre culturas en igualdad de

condiciones), Flexibilidad (currículos adaptados a valores y necesidades culturales), Progresividad (dinámica de mejora continua en la educación étnica con investigación y nuevas propuestas) y Solidaridad (cohesión del grupo para fortalecer su existencia en relación con otros).

- **Convenio 169 de la OIT (1989):** A nivel internacional, el principal instrumento vinculante sobre derechos educativos de pueblos indígenas (extensible por analogía a tribales y afrodescendientes) es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, adoptado en 1989 y ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991. Este convenio consagra en sus artículos 26 a 31 el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente. En particular, el Artículo 27 establece que *“los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos [indígenas] deberán desarrollarse y aplicarse en **cooperación con éstos** a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”* (OIT, 1989). Asimismo, obliga a los gobiernos a asegurar la participación de los indígenas en la formulación y ejecución de dichos programas, con miras a traspasarles progresivamente la responsabilidad de su gestión educativa.

El marco normativo reseñado ofrece un fuerte respaldo tanto legal como ético a la etnoeducación y la endoeducación. Colombia cuenta con políticas públicas pioneras en este campo desde la década de 1990, que han permitido avances importantes –por ejemplo, la existencia de más de 800 mil estudiantes de grupos étnicos matriculados con algún tipo de atención diferencial. No obstante, también se señalan desafíos en la implementación plena de estas normas. Diversos autores critican que, pese al abundante soporte legal, en la práctica

persisten brechas y la etnoeducación no siempre se materializa en las aulas por falta de recursos o voluntad política (Rojas & Castillo, 2005). Esta tensión normativa-realidad es un aspecto a considerar en la investigación, pero desde el plano teórico, las leyes y convenios proveen las herramientas para exigir y orientar una educación verdaderamente intercultural. El trabajo de grado podrá ahondar en cómo estas normativas se aterrizan localmente en las comunidades afrodescendientes e indígenas específicas de estudio, evaluando su impacto y retos actuales.

La revisión teórica desarrollada demuestra que la etnoeducación y la endoeducación son conceptos complementarios y fundamentales para una educación pertinente en contextos étnicamente diversos. La etnoeducación, conceptualizada desde marcos legales y pedagógicos interculturales, busca transformar la escuela para que dialogue con las culturas afrodescendientes e indígenas, promoviendo la identidad, la equidad y la calidad educativa. La endoeducación, por su parte, evidencia la capacidad y el derecho de las comunidades de ser agentes de su propio proceso educativo, preservando sus saberes y formas de vida a través de la transmisión generacional y la resistencia cultural. Entender la relación entre ambas es clave: una auténtica etnoeducación debe nutrirse de la endoeducación comunitaria, y esta a su vez puede fortalecerse y proyectarse con el apoyo de políticas públicas incluyentes.

En el contexto de la sede Profundo, la etnoeducación ofrece un marco ideal para integrar la cultura gastronómica local en el proceso de enseñanza de la escritura. Al utilizar recetas tradicionales como recurso pedagógico, se respeta y se promueve el patrimonio cultural de la comunidad afrodescendiente, lo que contribuye no solo a mejorar las competencias escritoras de los estudiantes, sino también a fortalecer su identidad cultural y su sentido de pertenencia.

En conclusión, el marco conceptual presentado proporciona una base sólida para entender cómo la escritura, la tradición cultural, la gastronomía local y la etnoeducación pueden integrarse

de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al vincular estos conceptos, se refuerza la importancia de una educación contextualizada que busca desarrollar competencias académicas y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Este enfoque plantea que, al conectar la escritura con las vivencias cotidianas y la herencia cultural de la comunidad, es posible motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades, haciendo del proceso educativo una experiencia más significativa y enriquecedora.

Capítulo 3. Metodología

La siguiente investigación tiene como finalidad observar y proponer la manera en que se puede lograr mejorar la competencia escritora en los estudiantes del aula multigrado de la sede Profundó de la Institución Educativa Agroambiental. Se plantea como finalidad esencial buscar un avance significativo en dicha competencia a partir de la gastronomía local, minimizando las dificultades de disgrafía, dislexia, ortografía, comprensión lectora.

3.1 Enfoque de Investigación

Este estudio se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender el fenómeno educativo desde la perspectiva de los actores involucrados en su contexto natural, de acuerdo con Hernández, Fernández et. (2014), la investigación cualitativa se caracteriza por la exploración en profundidad de los fenómenos en sus entornos naturales, permitiendo una interpretación rica y contextualizada de las experiencias y significados que construyen los participantes.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Sampieri (2010) una investigación cualitativa busca a partir de una realidad acercarse a observarla para descubrir fenómenos sobre los cuales se puede plantear preguntas, interpretar y construir a partir de este ejercicio nuevas preguntas, las cuales continuamente estarán dando espacios para continuar reflexionando y replanteando nuevas hipótesis. Es entonces como este estudio de investigación se centrará en la realidad concreta de una baja competencia que se presenta en los estudiantes del aula de multigrado de la sede de Profundó, a través de un estudio de enfoque cualitativo, el cual busca comprender el fenómeno educativo y se caracteriza por la flexibilidad de sus planteamientos, los cuales se van delimitando progresivamente a medida que avanza la investigación además es muy usual

desarrollarlo en contextos naturales, donde el investigador interactúa directamente con los participantes y extrae significados a partir de los datos obtenidos, sin recurrir a procedimientos estadísticos.

Entre sus principales fortalezas se destacan la capacidad para captar la riqueza de los significados, la amplitud interpretativa, la contextualización de los fenómenos y la posibilidad de construir conocimiento situado. Este enfoque resulta especialmente pertinente en estudios educativos que buscan comprender prácticas, discursos y experiencias desde una mirada integral y humanista. (Sampieri 2010, pag.35)

De este modo la investigación cualitativa busca comprender a fondo los significados, experiencias y percepciones de los participantes en su contexto natural. Se enfoca en interpretar fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los viven, sin recurrir a la estadística ni a la generalización de resultados. Así los datos se recogen mediante técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, en un proceso flexible y abierto, la información se confronta a través de la triangulación, comparando distintas fuentes y momentos para asegurar coherencia y profundidad interpretativa, por lo que el proceso de recolección es inductivo y no lineal, permitiendo al investigador ajustar su enfoque conforme emergen nuevas categorías. Este tipo de estudio favorece la riqueza interpretativa, la contextualización del fenómeno y la comprensión de múltiples realidades subjetivas.

De igual manera Blasco y Pérez (2007) afirman que el enfoque cualitativo se centra en estudiar la realidad tal como ocurre en su contexto natural, interpretando los fenómenos desde la perspectiva de las personas involucradas. Este tipo de investigación utiliza una variedad de técnicas como entrevistas, observaciones, imágenes y relatos de vida, con el fin de comprender

las rutinas, situaciones problemáticas y significados que configuran la experiencia de los participantes. Además, estos autores, destacan que la investigación cualitativa:

- Es inductiva, construye conceptos a partir de los datos recolectados.
- Se desarrolla con un diseño flexible, sin hipótesis rígidas.
- Aborda los escenarios y sujetos desde una perspectiva holística, sin reducirlos a variables.
- Busca comprender a las personas desde su propio marco de referencia, con sensibilidad y empatía.
- Valora todas las perspectivas como válidas, sin imponer verdades absolutas.
- Promueve una actitud humanista del investigador, que observa sin prejuicios y con apertura interpretativa.

Por todo lo anterior este enfoque es el más adecuado para este proyecto, ya que pretende explorar cómo la gastronomía local, a través de las recetas ancestrales, puede ser utilizada como estrategia pedagógica para mejorar la competencia escritora de los estudiantes de los grados 3° ,4° y 5° de la sede Profundo, en un contexto multigrado y con un fuerte componente cultural.

3.2 Tipo de Investigación

El tipo de investigación empleada es la descriptiva que tiene como propósito principal caracterizar con precisión un fenómeno, situación o grupo, sin intervenir ni modificar sus condiciones naturales.

Según Van Dalen y Mayer (2005), este tipo de estudio se enfoca en observar, registrar, analizar e interpretar aspectos existentes de una realidad, con el fin de ofrecer una imagen clara y detallada de lo que ocurre. No busca establecer relaciones causales ni probar hipótesis, sino describir con rigor científico los elementos que configuran el objeto de estudio.

Este tipo de investigación resulta especialmente útil en contextos educativos, donde se requiere documentar prácticas, comportamientos, percepciones o condiciones institucionales para comprender su funcionamiento y orientar futuras acciones.

De este modo el componente etnográfico en la investigación cualitativa descriptiva permite comprender las prácticas, significados y dinámicas culturales de una comunidad desde su propia perspectiva. Este tipo de investigación implica una inmersión prolongada del investigador en el contexto natural de los participantes, observando, escuchando y documentando sus experiencias cotidianas. La etnografía no solo describe comportamientos, sino que interpreta los sentidos que los sujetos atribuyen a sus acciones, discursos y relaciones.

Según Rockwell (2009), la etnografía educativa busca reconstruir los significados que los actores otorgan a su práctica escolar, reconociendo que la escuela es un espacio cultural donde se negocian saberes, identidades y poder. Este enfoque es especialmente pertinente en contextos rurales e inclusivos, donde las dinámicas escolares responden a realidades diversas y complejas.

“La etnografía permite comprender la escuela como un espacio social y simbólico, donde los actores construyen significados en interacción constante” (Rockwell, 2009, p. 45).

En consonancia con lo anterior también hace parte de esta metodología la investigación acción participativa (IAP), que es una metodología que articula la producción de conocimiento con la transformación social. En este enfoque, los participantes no son objetos de estudio, sino coinvestigadores que reflexionan sobre su realidad, identifican problemáticas y construyen soluciones colectivas. La IAP promueve la participación activa, el diálogo horizontal y la construcción de saberes desde la experiencia.

Fals Borda (1985), sostiene que la IAP busca “recuperar el saber popular” y generar procesos de empoderamiento comunitario mediante la investigación situada. En el ámbito

educativo, esta metodología permite que docentes, estudiantes y familias se involucren en la mejora de las prácticas pedagógicas, reconociendo sus voces y saberes como legítimos.

“La investigación acción participativa es una forma de conocimiento comprometido con la transformación de la realidad social desde la base” (Fals Borda, 1985, p. 27).

3.3 Participantes

La Institución Educativa Técnico Agroambiental de Tadó, cuenta con una totalidad de 735 estudiantes conformados por 1 sede principal y 3 sedes rurales en la que se encuentra Profundó. La población de estudio o muestra está compuesta por 17 estudiantes de los grados 2° 3°, 4° y 5° de la sede Profundo del Instituto en mención, con edades que oscilan entre los 9 y los 12 años, estos estudiantes provienen de familias que en su mayoría son analfabetas o tienen bajos niveles de escolaridad, lo cual afecta el acompañamiento en las tareas escolares y, por ende, el rendimiento académico de los niños y niñas.

Si bien es cierto que la I.E. Técnico Agroambiental de Tadó sede Profundo cuenta con una totalidad de 17 estudiantes con 2 del grado 2°, 4 del grado 3°, 6 del grado 4°, 5 del grado 5°, la aplicación de la siguiente investigación se realiza con todos los estudiantes, buscando que todos se beneficien del aprendizaje cooperativo, colaborativo, significativo, y desde el modelo de ABP, pero como muestra focal de análisis y desarrollo de la competencia escritora se tomará los estudiantes del grado 3° a 5°.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La siguiente investigación, la cual está enmarcada en un enfoque de investigación cualitativa y de carácter descriptivo contará con instrumentos y técnicas diseñadas propiamente para que, a partir de la

implementación de las mismas, estas permitan un análisis amplio, comparativo, y con opciones de dar recomendaciones.

3.4.1 Observación participante

La observación participante constituye una estrategia metodológica cualitativa que posibilita al investigador integrarse activamente en el entorno educativo objeto de estudio, permitiéndole captar de manera directa las interacciones y dinámicas que se desarrollan en el aula (Spradley, 1980).

En el presente estudio, esta técnica facilitará el registro sistemático de las formas en que los estudiantes se vinculan con las actividades diseñadas en torno a la gastronomía local, lo cual permitirá identificar sus progresos, dificultades y hallazgos emergentes durante la implementación de dicha propuesta. Esta intervención busca potenciar las competencias en producción escrita y estimular la motivación hacia la escritura. Las actividades se llevarán a cabo tanto en el espacio de clase como en contextos extra clase con los niños y niñas del aula multigrado de la sede Profundo y la intervención de sabedores y sabedoras de la comunidad.

.3.4.2 Diario de campo

El diario de campo constituye un recurso metodológico ampliamente utilizado en diversas disciplinas educativas, dado que permite profundizar en las prácticas de aprendizaje mediante la articulación entre experiencia vivida y reflexión crítica. Este instrumento facilita procesos de autoconocimiento, razonamiento, toma de decisiones y análisis del trabajo realizado, al ofrecer pautas para deliberar sobre las acciones emprendidas en contextos formativos (Luna-Gijón, 2022)

Su incorporación en el ámbito educativo trasciende el espacio físico del aula, generando experiencias significativas que impactan el proceso formativo de los estudiantes. Al promover la vinculación entre emoción y pensamiento reflexivo, el diario de campo se convierte en una herramienta que permea las prácticas profesionales, favoreciendo la construcción de sentido en el ejercicio disciplinar (Luna-Gijón, 2022).

Desde una perspectiva etnográfica, el diario de campo se configura como una técnica que, a través de anotaciones sistemáticas, apoya la memoria del investigador o del estudiante, estimulando la reconstrucción de vivencias y promoviendo la reflexión y la autocrítica mediante un proceso catártico. Este recurso permite registrar percepciones personales, frustraciones, logros y aprendizajes, siendo fundamental en la formación profesional. Además, su carácter personal y consultivo lo convierte en una fuente valiosa tanto para el trabajo individual como colaborativo, al facilitar la continuidad y supervisión de proyectos compartidos. Sin embargo, su uso ha disminuido en algunos contextos, posiblemente por una comprensión limitada de su potencial metodológico (Valverde, 1993).

3.4.3 Entrevistas semiestructuradas

En una investigación cualitativa, la entrevista, en donde entrevistador y el informante o entrevistado tienen un encuentro en el que la conversación liderada por el entrevistador ha de llevar a la búsqueda de argumentos que den orientación a la pregunta de investigación. Para autores como Taylor y Bogdan (1990) el objetivo de la entrevista es lograr una comprensión acerca de las perspectivas de otros sobre sus vidas, experiencias, o situaciones siendo estas expresadas en sus propias palabras. Martens (2010) amplía la mirada de las preguntas en una entrevista semiestructurada hacia aquellas que pueden ser construidas para la búsqueda de antecedentes, búsqueda de sentidos, simulaciones, indagar acerca de conocimiento, entre otras.

Es importante que la entrevista conserve el lenguaje original del entrevistado procurando mantener la espontaneidad del mismo, es así como el entrevistador debe de escuchar con gran atención mostrando gran interés por el contenido que le está siendo compartido conservando la narrativa de la misma.

Para la siguiente investigación se ha diseñado dos modelos de entrevista semiestructurada; un modelo de entrevista se ha de realizar al grupo focal de estudiantes de los grados 3º, 4º, y 5º respectivamente, y otro modelo de entrevista será realizada a los padres de familia de los mismos. El total de las entrevistas a realizar serán 11, siendo importante tener en cuenta que las preguntas diseñadas para los estudiantes del grado 3º, 4º, y 5º de la básica primaria están conformada por 6 preguntas guías que orientan la conversación con los niños, teniendo como propósito indagar por el conocimiento que tienen de la gastronomía local. (**Anexo N.º 1**). Asimismo, la entrevista realizada a 11 los padres de familia del aula multigrado, tercero, cuarto y quinto; diseñada con nueve preguntas tuvo el propósito de indagar, y tener una percepción de las recetas tradicionales del contexto que más prefieren, con el fin de conocer información de apoyo, para obtener unos conocimientos y reflexiones que sirvan de aportes significativos para el desarrollo de esta investigación (**Anexo N.º 2**).

3.4.4 Prueba diagnóstica

Como parte del proceso investigativo, se aplicará una prueba diagnóstica de lectoescritura basada en el instrumento EGRA (Evaluación de la Lectura en los Primeros Años), implementado por el programa *Todos a Aprender* del Ministerio de Educación Nacional. Esta evaluación tiene como propósito valorar las habilidades fundamentales asociadas al desarrollo de la lectura y la

escritura en los primeros grados de escolaridad, con énfasis en la lectura fluida, la comprensión textual y, en consecuencia, la producción escrita.

El instrumento se concibe como una medida diagnóstica de carácter muestral que permite identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en categorías clave como la decodificación de palabras, la prosodia, la escritura, el reconocimiento de letras y sonidos, la conciencia fonológica, la fluidez lectora y la comprensión de textos. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

3.4.5 Unidad didáctica.

La unidad didáctica (UD) es considerada un instrumento de planificación pedagógica donde de manera sistemática y contextualizada se organiza un conjunto de objetivos, contenidos, actividades, metodologías, estrategias, y formas de evaluación teniendo como punto de partida un tema central el cual llevará a aprendizajes significativos. Pedagogos como Piaget (1970) conceptualiza la UD como aquel instrumento que ha de generar aprendizajes significativos respetando las etapas de desarrollo del estudiante. Ausubel (1963) da valor a la Unidad Didáctica teniendo como aspecto fundamental que este ha de partir de los intereses de los estudiantes y tener presente los conocimientos previos de los mismos. Vygotsky (1970) fundamenta la UD tomando como aspecto fundamental para su diseño incluir actividades las cuales potencien su teoría “Zonas de Desarrollo Próximo” ZDP.

Teniendo presente el objetivo principal de la siguiente investigación el cual busca fortalecer la competencia de la lectura y la escritura de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de la sede Profundo del Instituto Técnico Agroambiental de Tadó-Choco, mediante el uso de recetas ancestrales de la gastronomía local. Se diseña una Unidad Didáctica la cual ha de seguir los parámetros de los pedagogos anteriormente mencionados, y además sumará la importancia de

lo cultural como recurso didáctico a partir de los planteamientos de Brunner (1996), pedagogías valorativas ancestrales desde Walsh (2013), y las realidades sociales como en su momento lo planteó Freire (1970).

Es así que para la siguiente investigación y la búsqueda de alcanzar el objetivo principal de la misma se diseña para su aplicación una Unidad Didáctica llamada “Sabores y Saberes: Escribiendo nuestra Tradición (recetas tradicionales de nuestra comunidad)”. La Unidad Didáctica consta de 16 actividades orientadas a la gastronomía local autóctona de la comunidad de Profundó con recetas de la cocina local en donde los estudiantes investigaban y después se socializan las recetas en el aula de clase. Así para mayor comprensión y reconocimiento de las secuencias se puede apreciar los textos escritos por los estudiantes antes, durante y después de la implementación de la estrategia de investigación basada en la gastronomía local, este análisis se centrará en aspectos como la coherencia, cohesión, ortografía y caligrafía, para evaluar el progreso en la competencia escritora. **Anexo 12**

3.4.6 Herramientas para el registro de la información

Se utilizaron varias herramientas teniendo en cuenta las anteriores mencionadas y las rejillas de observación.

Las rejillas de observación constituyen un instrumento sistemático que permite registrar de manera estructurada las conductas, interacciones o fenómenos que se presentan en un contexto determinado. Su diseño responde a criterios previamente definidos por el investigador, lo que facilita la categorización y el análisis de los datos observados. En el ámbito educativo, estas rejillas permiten identificar patrones de comportamiento, niveles de participación,

estrategias pedagógicas y respuestas de los estudiantes ante determinadas actividades, contribuyendo así al rigor metodológico del estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Por su parte, las fichas de contenido son herramientas que permiten organizar, sintetizar y sistematizar información relevante sobre conceptos, teorías, autores o evidencias empíricas vinculadas al objeto de estudio. Estas fichas favorecen la construcción del marco teórico, la articulación entre categorías analíticas y la recuperación de información clave durante el proceso de análisis. En investigaciones educativas, su uso facilita la triangulación de datos y el diálogo entre la teoría y la práctica, fortaleciendo la coherencia interna del trabajo investigativo. Ambos instrumentos, al ser diseñados con criterios de validez y pertinencia, permiten al investigador cualitativo profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, favoreciendo la interpretación contextualizada y el análisis reflexivo de los datos recolectados. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

3.4.7 Procedimiento

El procedimiento en una investigación se refiere al conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que orientan la ejecución del estudio, desde la selección de participantes hasta la aplicación de instrumentos y el análisis de los datos.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo definen como la secuencia lógica que permite operacionalizar el diseño metodológico, garantizando la coherencia entre los objetivos, el enfoque y las técnicas empleadas. Este componente metodológico es esencial para asegurar la validez interna del estudio y la replicabilidad de los resultados. El procedimiento de la investigación está conformado por las siguientes fases:

- **Fase de diagnóstico:** En esta fase inicial, se evaluará el nivel de competencia escritora de los estudiantes a través de una prueba diagnóstica de los grados 3,4 y 5 EGRA de escritura y lectura del Programa Todos Aprender del Ministerio de educación Nacional (MEN), el cual se le dictaran a los niños según su grado de escolaridad una serie de textos para que escriban y así detectar las dificultades que tienen.
- **Diseño e implementación de actividades pedagógicas:** Las actividades diseñadas están elaboradas en base a la gastronomía local, basada en la redacción de recetas ancestrales, resaltando la sazón cultural de esta localidad; estas actividades se llevarán a cabo durante un periodo de tres meses, con una frecuencia semanal, en el aula multigrado de la sede Profundó.
- **Análisis de datos**

El análisis de datos seguirá un enfoque cualitativo, basado en la codificación abierta y axial propuesta por Strauss y Corbin (2002). Se utilizará un proceso de codificación de los datos obtenidos en las observaciones, entrevistas y análisis de los textos, identificando categorías temáticas que permitan comprender el impacto de la estrategia pedagógica en el desarrollo de la competencia escritora.
- Se empleará también el análisis comparativo constante, técnica propuesta por Glaser y Strauss (1967), que permitirá contrastar los datos obtenidos a lo largo del proceso de investigación, identificando patrones y diferencias en las experiencias de los estudiantes antes y después de la intervención.
- **Recopilación de datos:** Durante la implementación de las actividades pedagógicas, se realizarán observaciones participantes, se llevarán registros en el diario de campo y se recogerán los textos producidos por los estudiantes. También se realizarán entrevistas con

los docentes y padres de familia para recoger sus percepciones sobre el impacto de las actividades.

- **Fase de evaluación:** Al finalizar el periodo de implementación, se aplicará una prueba final a los estudiantes, similar a la prueba diagnóstica inicial, con el objetivo de comparar los resultados y evaluar el impacto de la intervención pedagógica en la mejora de la competencia escritora.

Tabla 2. Actividades, técnicas, instrumento y actores

Tabla de Objetivos Específicos, Actividades, Técnicas, Instrumentos y Actores

| Objetivos específicos | Actividades | Técnicas | Instrumentos | Actores |
|--|--|--|--|--|
| 1. Implementar actividades con la competencia lectoescritora basada en la gastronomía local, en los grados 2°, 3° y 4°, integrando los elementos culturales propios de la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Los niños en compañía de sus madres visitan a sabedores y sabedoras para tomar información sobre recetas gastronómicas tradicionales. • Diseñar y realizar actividad de escritura y lectura utilizando los textos recopilados sobre la gastronomía tradicional. | Actividades pedagógicas, observación directa, análisis textual. Dictado, reconocimiento de la huerta juego de palabras | Guías de actividad, listas de cotejo, rúbricas de evaluación. | Docentes, estudiantes, padres de familia, sabedores/as de la comunidad |
| 2. Estimular el aprendizaje a través de recetas tradicionales, fomentando la gramática, ortografía y caligrafía, a través | Guiar a los estudiantes en la escritura de recetas tradicionales, enfocándose en la correcta escritura de palabras, uso | Producción textual guiada, revisión y corrección de textos. | Cuadernos de escritura, fichas de evaluación PTA, registros anecdóticos. | Estudiante, Docentes. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| de un enfoque pedagógico contextualizado. | de signos de puntuación y organización del texto. | | | |
| 3. Promover el uso correcto de la lectoescritura en contextos significativos, utilizando la gastronomía local como una herramienta motivadora. | Organizar ferias o eventos gastronómicos escolares donde los estudiantes presenten sus escritos y realicen lecturas en voz alta para compartir con la comunidad. | Presentaciones orales, dramatizaciones, exposiciones temáticas Y presentación de los capítulos del libro. | Grabaciones de presentaciones, diarios de campo, actas de eventos. | Docentes, estudiantes, comunidad educativa en general. |

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4 Estrategia de intervención

4.1 Propuesta de Intervención Pedagógica

La propuesta de intervención está enmarcada en el fortalecimiento de las competencias escritoras a través de la estrategia de la gastronomía local, entendida como una práctica de la cocina tradicional de nuestro contexto transmitida o enseñada por nuestros abuelos de generación a generación, mediante el cual el profesor entrega un texto previamente seleccionado y cuidadosamente preparado a los estudiantes de las rectas para que el estudiante deduzca por los componentes que receta es “ descubriendo sabores”, identificar productos de la región, Reconociendo personajes: para observar la escritura y comprensión del texto en los estudiantes del grado tercero y quinto.

En las actividades los estudiantes previamente investigaran con sus padres y abuelos las recetas de nuestra comunidad o contextual detallando los ingredientes y los pasos para prepararla con el propósito de desarrollar un vocabulario sensorial y descripción.

Se les entrega una hoja de bon a los estudiantes para que escriban la receta describiendo sus componentes y si es de su preferencia, argumentaran sobre el texto expresando lo que más les llame la atención de la receta a demás expresaran opiniones de lo redactaran una crítica destacando lo bueno y lo malo que observaron en la comida justificando con argumentos

4.2 Etapas de la propuesta

4.2.1 *Sensibilización*

Esta etapa consistió en reuniones con estudiante y comunidad educativa en general para informar motivar sobre el proyecto de investigación y la estrategia a implementar para fortalecer las competencias escritora, en el grado 3, 4 y 5 de la sede Profundo, Institución Educativa Técnico Agroambiental (ITA)

4.2.2 *Implementación*

Para la intervención se desarrollaron 16 actividades con sus respectivas sesiones de recetas tradicionales con el fin de fortalecer la competencia escritora, haciendo uso de la estrategia la gastronomía local tradicional. Para sistematizar la información se llevó una rejilla de calificación que da cuenta de los niveles de desempeños alcanzados por los estudiantes durante el desarrollo de dichos talleres.

Para realizar estos talleres de fortalecimiento las competencias escritora y lectora de los estudiantes previamente consultaban con sus padres, abuelos y sabedores de su comunidad sobre las recetas tradicionales y luego se describían, argumentaban y socializaban respetando las opiniones y de los demás de una manera crítica.

De esta manera, se desarrollaron habilidades comunicativas, vocabulario sensorial, interpretación, descripción de texto, coherencia la estructura narrativa y debate expresivo y argumentativo través del buen uso de la palabra, comunicación asertiva, respeto de la opinión y sobre todo la argumentación del texto, donde se refute, analice, y critique, así lograr cambios significativos en la escritura y la lectura expresiva. Para esta actividad se emplearon las recetas

tradicionales como: arroz de Queso, sopa de queso, pescado sudado y frito, arroz de longaniza caldo de pescado, arroz atollado, Juju, sopa de resplandor, tapado de chere, sancocho de las 3, carnes, torta de maduro, colada de piña y sancocho de tripa ahumada algunas escrita algunas en prosas y en versos excelentes en signos de puntuación que contribuyeron a mejorar la escritura y lectura entonada y expresiva con la aplicación de los elementos prosódicos.

Además, con este tipo de textos se realizaron varias actividades de escritura, donde llevaban el texto escrito de la receta en cartulina o escrito en el tablero para que todos los alumnos leyeran en voz alta, y luego opinaran sobre la receta proporcionado argumentación, esto permitía que los estudiantes estuvieran más atento, motivados y concentrados en el proceso de narración. Las sesiones de trabajo que corresponden a la implementación, se organizaron a través del aprendizaje y la ejercitación de las estrategias la gastronomía local para desarrollar en el estudiante habilidades escritoras y de decodificación, reconocimiento de palabras y además prosodia, argumentación, interpretación en las actividades antes, durante y después.

En las actividades de implementación que se realizaron se describen destacando el objetivo, la descripción de la actividad con tres momentos didáctico (exploración, estructuración, evaluación) contenido y observación.

4.2.3 Monitoreo y seguimiento

Orientado a la observación del desempeño de los estudiantes en las distintas actividades y la captación de los niveles de la fluidez y comprensión lectora. Para sistematizar la información se llevó una rejilla de calificación que da cuenta de los niveles de desempeños alcanzados por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

Capítulo 5 Análisis y Resultados

5.1 Resultados de las entrevistas

5.1.2 *Entrevista a los estudiantes*

Se realizó una entrevista a un grupo de 11 estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de básica primaria, conformada por 6 preguntas con la finalidad de indagar sus conocimientos sobre la escritura y caracterizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la gastronomía tradicional. Las preguntas se centraron en tópicos como: preferencia sobre la gastronomía local, conocimiento sobre platos típicos, ingredientes más utilizados por las madres al cocinar, y el lugar en donde consiguen esos alimentos para preparar. **ver el Anexo #**

La pregunta 1 de la siguiente entrevista planteada a los estudiantes busca identificar las preferencias gastronómicas del grupo focal. Se relaciona un cuadro explicativo de la pregunta y sus respectivas respuestas dadas por los entrevistados.

De igual modo, en la Pregunta 1, ¿cuál es la comida que más te gusta? se evidenció que las preferencias en las comidas son el arroz con pescado frito o sudado, además del queso que es una tradición combinarlo en todas las comidas. Así de 11 estudiantes entrevistados respondieron 6 estudiantes que esa era la comida que más les gustaba, 2 alumnos que prefería el banano con queso, arroz con pollo 1 estudiante, ñame con pescado 1 y arroz con queso 1 estudiante.

En cuento a la pregunta 2. ¿Mamá, abuela, o cuidadora te realiza la comida que más te gusta? que busca identificar la comida que más te gusta?

La mayoría de los estudiantes que eran 10 manifestaron que “que sí”, solo uno dijo que no por que dependía de lo que sus padres tuvieran en casa para darle para la alimentación.

En cuanto a la preferencia del texto, pregunta 3. La mayoría de los estudiantes expresaron arroz con carne sudada, pollo, huevo frito y arroz con carne de monte ya sea guagua, guatín, saíno, chucha etc.

De igual manera, en la pregunta 4. ¿te gustaría que tu mamá te cocinara tu comida preferida? de los 11 entrevistados 10, respondieron que sí y 1 solo 1 respondió que no.

En la pregunta 5 ¿conoces algunos ingredientes que la mamá utiliza para preparar los alimentos ?, la mayoría de los estudiantes que fueron 6 respondieron que sí y 5 que casi siempre.

Así, en la pregunta 6 ¿En dónde consigue mamá los alimentos que consume en casa? La mayoría respondió que las mamitas los compran en las tiendas o algunas los siembra en sus azoteas.

De acuerdo a las opiniones manifestadas por los estudiantes se puede interpretar lo siguiente: Se logró corroborar que la mayoría de los estudiantes tiene una percepción clara sobre la alimentación que consumen y sus preferencias sobre la comida ya que a la mayoría les gusta lo que sus padres les preparan en casa como el pescado y la sopa de queso que es un alimento muy tradicional, además, la carne de monte, pero desconocen algunas las tradicionales elaboradas por las abuelas como la sopa de resplandor, el juju, la sopa de tripa ahumada, pancha y otras muy típicas del contexto que muy poco se hacen porque se desconoce su preparación por lo tanto se tuvo que consultar e investigar por esas comidas.

De igual manera se evidenció que la mayoría de los estudiantes entrevistados respondieron, que los ingredientes que más utilizan son la cebolla, tomate, cilantro, albahaca porque son plantas y hierbas sembradas en unas azoteas muy típicas y tradicionales del contexto

llamadas azoteas de las abuelas en donde se acostumbra a sembrar legumbres y hierbas medicinales como cebolla de rama, cilantro, ají, tomate, orégano, llantén, poleo, el orégano, el cimarrón, la albahaca y el cilantro, las cuales proporciona un delicioso sabor único de nuestra gastronomía. Además, se evidencio la falta de motivación por las clases ya que los estudiantes no les gustaba responder las preguntas escritas, sino que se les consignaran las respuestas. Unos por pereza y otros porque no escriben claros y les da pena que les vean la letra ya que algunos no se les entiende.

Por todo lo anterior se hace necesario diseñar una propuesta didáctica con estrategias metacognitivas con actividades que contengan recetas gastronómicas de nuestro contexto que les permita mejorar las competencias escritora y lectora para que los estudiantes a través de la investigación y saberes previos logren extraer esas recetas de sus abuelos y sabedores de la comunidad de Profundó, para escribirlas y debatirlas en el aula respetando la opinión de los demás que les permita mejorar las competencias lingüística, escribir, hablar, leer y escuchar, además recopilar esas recetas, escribirlas y crear un libro que las contenga, porque con la facilidad de ingresar alimentos a las comunidades y otros factores tecnológicos, la práctica y creación de las azoteas como necesidad para obtener ingredientes para las comidas se está perdiendo, lo que permite que con las actividades escritoras de nuestra gastronomía se preserven como patrimonio cultural y adquieran sentido de pertenencia por lo nuestro.

5.1.3 Entrevista a los padres de familia

Esta entrevista estuvo constituida por 9 preguntas aplicada a 11 padres de familia del grado Tercero, cuarto y quinto, con la finalidad indagar los conocimientos que estos tienen sobre la temática que involucra el trabajo investigativo (competencias escritora). De igual manera, para conocer otras implicaciones del contexto familiar que inciden en el desarrollo de la

escritura, caligrafía en los textos. En esta técnica se hizo énfasis sobre tópicos como: la edad, el nivel de escolaridad, el número de hijos, la ocupación, alimentos que más consume, en donde los consiguen y los ingredientes que más utiliza.

En el nivel de escolaridad se pudo evidenciar que es muy bajo porque el 6 de los padres entrevistados, terminaron apenas la primaria, los otros tres manifiestan ser iletrados, declaran que no saben firmar, solamente dos padres tienen un nivel de escolaridad de bachiller y lograron expresar una opinión coherente sobre lo que se les preguntaba.

De este modo por las limitaciones del estado académico de los padres de familia y las dificultades para escribir se opta por la grabación de las entrevistas las cuales se relacionan en un cuadro con el link de cada una de las entrevistas. Basado en esta evidencia es que se puede realizar el análisis de las respuestas.

¿En cuanto a la pregunta 1 sobre los alimentos que se consumen en casa? La mayoría respondieron que pescado, carne, queso, arroz, banano porque esos son los alimentos que más se producen en la localidad. Por lo tanto se relaciona la información en un cuadro explicativo de la pregunta y sus respectivas respuestas dadas por los entrevistados.

En la pregunta 2. Sobre donde se consiguen esos alimentos de 11 padres 6 respondieron que en la tienda y el resto que son 5 en la finca.

En cuanto a la pregunta 3. manifestaron la mayoría respondieron que pescado frito con banano cocido y el resto tapado que es un plato muy típico de la región y el pescado lo puede obtener del río.

En la pregunta 4 ¿por qué utilizan ciertas recetas en su casa la mayoría respondieron por la facilidad de conseguir los alimentos, ya que se obtienen del río y de lo que proporciona el campo. El resto opino por la facilidad de cocinar rápido

En cuanto a la pregunta 5. ¿Si todos los días realizan este tipo de recetas en casa? Los onces padres de familia entrevistados respondieron que sí.

En cuanto al tópico 6. Respecto a los ingredientes que más utilizan para elaborar sus recetas 7 respondieron que lo que más utilizan en sus preparaciones son y hierbas como cebolla de rama, cilantro, ají, tomate, orégano, llantén, poleo, el orégano, el cimarrón, la albahaca y el cilantro, las cuales proporciona un delicioso sabor único en las comidas ya que los obtiene de sus sembrados en azoteas. 5 de ellos respondieron que la legumbre para sazonar la compran en la tienda como cebolla tomate, pimentón, ajo etc. Lo que están cultivando muy poco estas hierbas aromáticas lo cual son fundamentales en la gastronomía local.

En cuanto a la pregunta 7. Sobre el cultivo de las verduras la mayoría respondieron que sí, solo una minoría que no y que obtiene algunas de esas verduras de la tienda.

En la pregunta 8, todos respondieron que, si cultivan otros tipos de verduras y crían animales como pollos, gallinas de patio por qué es lo que les facilita el sustento.

Asimismo, en la pregunta 9. En qué lugar cultivan sus productos o crían sus animales, la mayoría respondieron que, en el galpón, otros que en el patio. De acuerdo a las opiniones manifestadas por los padres de familia se puede interpretar lo siguiente:

La mayoría de ellos, tienen un grado de escolaridad muy inferior porque algunos apenas lograron la primaria y otros son totalmente iletrados que no saben firmar, da a comprender que

por su falta de conocimiento, la ayuda que ofrecen a sus hijos en las tareas es precaria o nula ya que no manejan una buena letra, caligrafía ni ortografía, con bastantes errores en la lectura por consiguiente hay algunos que solo saben firmar, en estas condiciones la ayuda de los padres es muy poca, lo que se hace necesario realizar una propuesta con actividades que escritura en donde ellos puedan escribir esas recetas de las abuelas y dejar un legado para preservar su cultura, el cual sirva para otras generaciones.

Además, se da a conocer la percepción que ellos tienen sobre sus productos que utilizan para preparar sus platillos con lo que produce el medio y lo que ellos alcanzan a sembrar algunos en azotea la cual la costumbre se está perdiendo.

5.2 Resultados del Pretest y Postest

5.2.1 pretest

Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba diagnóstica como pretest a 6 estudiante de los grados en mención. Demostró que la mayoría de los estudiantes, presentan debilidades en la escritura, debido a que se corrobora en sus escritos letras desiguales, torcidas y apeñuscada, deficiente motricidad fina lo que con lleva a caligrafía poco legible. Asimismo, se observó que en dos de los estudiantes confundían las letras b por d y p. lo que demuestra una letra bastante desordenada, errores frecuentes en ortografía, omisión de letras, mal uso de los elementos prosódicos o signos de puntuación. A continuación se relaciona los resultados obtenidos por los estudiantes en el siguiente gráfico de la prueba como pretest

Figura 1. pretest



Nota: Elaboración propia

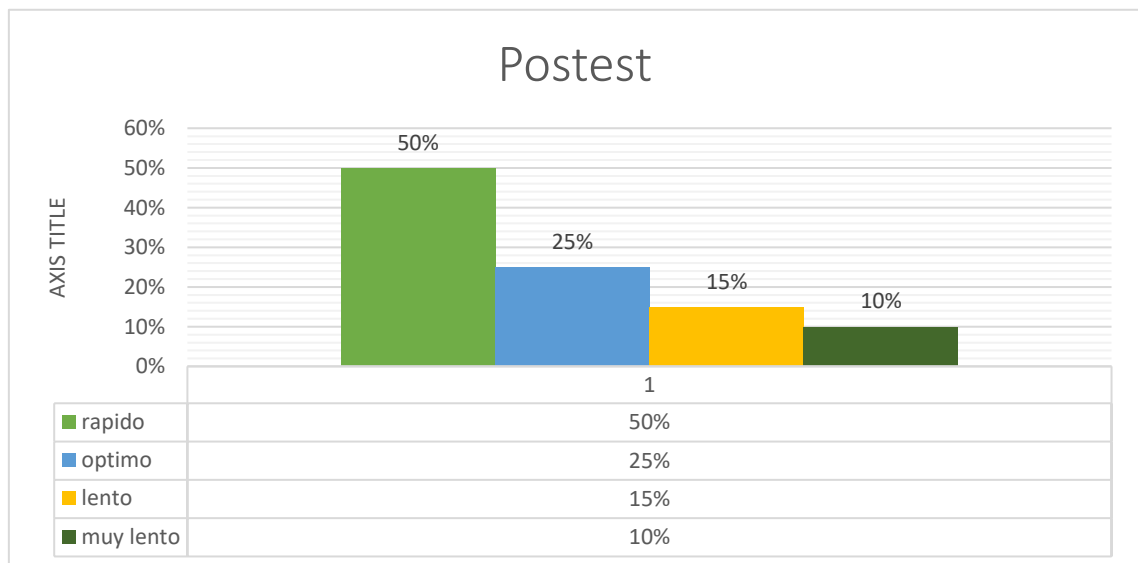
De igual manera se notó como esas dificultades repercutían también en lectura ya que la mayoría la realizaban bastantes desfragmentadas ya que primaba el silabeo, sin pausas correcta en el uso de los signos de puntuación, en la pronunciación y entonación, no leen oraciones completas, omiten, sustituyen, restituyen por tanto se apreció bastante dificultad en la automatización y reconocimientos de las palabras por su desfragmentación en la pronunciación del texto, ocupando el 50 % de los estudiante un nivel lento, el 35% lento, por la poca rapidez en la decodificación del texto, en donde la lectura pierde sentido por el silabeo que se escucha, que indica debilidades y dificultades en la lectura y escritura la cual no es la mejor el tamaño irregular, mal manejo del renglón, dificultad para distribuir las letras en el espacio de la hoja. De igual manera los estudiantes al presentar estas debilidades en la escritura por ende se afecta el proceso lector como el notable silabeo. Así mismo, el 15% de los estudiantes ocupó el nivel óptimo por el reconocimiento de las palabras, pero con dificultades en la prosodia y ningún estudiante logro el nivel rápido. Lo que corrobora que urge implementar una propuesta con actividades metacognitivas, recreativas que motiven a los estudiantes a escribir que logren

mejorar su caligrafía, a través estrategias didáctica innovadoras como las recetas contextuales o locales conocidas por sus abuelas y sabedoras del pueblo, para que a través de la indagación de las recetas los estudiantes las escriban, las compartan, debatan sobre sus preferencias, nutrientes que las componen que con lleve al análisis, la reflexión, el debatir ideas que contribuya a que el estudiante sea critico que a través de los saberes previos construya su propio conocimiento.

5.2.2 Postest

Después de realizar la implementación de la unidad didáctica para mejorar las competencias escritoras a través de las recetas de la gastronomía local ancestral, las cuales despertaron el interés por el estudio, la indagación y la producción textual se volvió a aplicar la prueba como (postest). Los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 50% de los estudiantes se ubicaron en el nivel rápido; el 25% en nivel óptimo; el 15% en el nivel lento y 10% en muy lento.

Figura 2.Postest



Fuente: elaboración propia

5.2.3 Comparativo del pretest y posttest

Al comparar los datos obtenidos entre el estado inicial pre test y el estado final posttest, es decir un antes y después de la implementación de la propuesta de la gastronomía para fortalecer las competencias escritoras se observó una reducción del 30% de los estudiantes en el

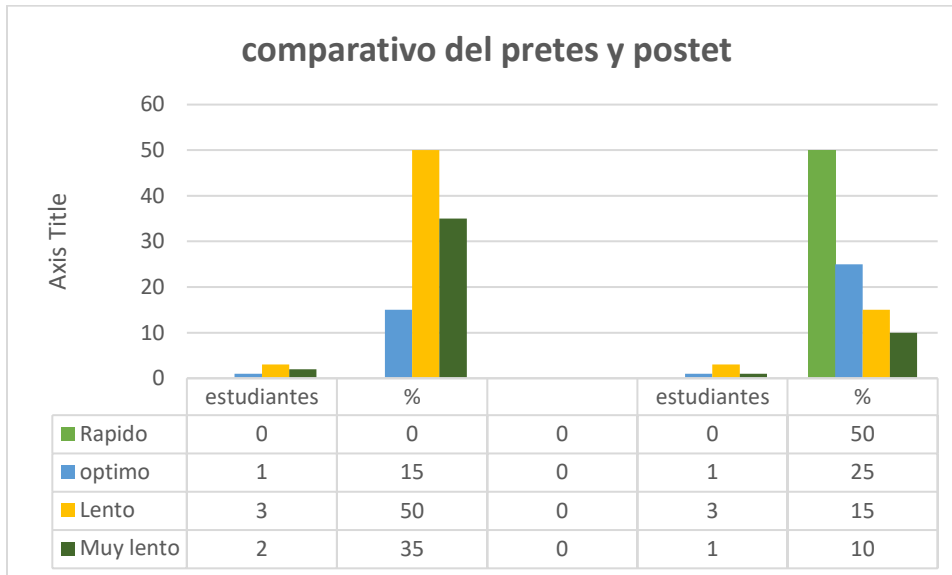
nivel lento y muy lento 10%, lo que permitió un aumento del 50% de los estudiantes en el nivel rápido que no existía en el pretest y un 10% en el óptimo.

De esta manera de 11 estudiantes intervenidos, del aula multigrado, 5 lograron llegar al nivel rápido o avanzado en lectura fluida, 3 alumnos alcanzaron el nivel óptimo, 2 quedaron en el nivel lento y 1 con en el nivel muy lento, ya que estos estudiantes ante de la implementación presentaban una escritura poco legible, apeñuscada y con las característica anteriormente mencionadas no leían sus escritos y los otros texto de los libros con bastante dificultad, por la desfragmentación y deficiente fluidez en la lectura, donde primaba el silabeo y poca automatización en el reconocimiento de las palabras, con las actividades de la implementación de la propuesta, se logró que esos niños que estaban en el nivel muy lento, y lento con debilidades en la escritura lograran superar significativamente las debilidades en la lecto escritura, que con el entusiasmo y motivación en el desarrollo de la propuesta en donde averiguaban con los sabedores y sabedoras y escribían las recetas gastronómicas locales de la comunidad que más les gustaban, el proceso de preparación y los ingredientes más usados en la comunidad para impregnarle la sazón única de nuestro contexto y ancestros las cuáles socializaba en el salón de clase sobre, sus ingredientes y preparación, el valor nutritivo, el cual la lectura de esta recetas permitía que el estudiante interpretara, comprendiera, analizara, reflexionara y ser crítico n la construcción de su propio conocimiento.

De igual manera proporciono cambios significativos en la lectura, de una desfragmentada a una más fluida, ya que en donde se presentan debilidades en la escritura se encuentran también en la lectura porque como hermanas gemelas depende la una de la otra, nacen del mismo deseo de comunicar, de entender, de imaginar. La lectura es la que escucha, la que se sumerge en mundos ajenos; la escritura es la que habla, la que crea universos propios. Juntas, se toman de la mano para formar puentes entre mentes, tiempos y culturas. Así en los estudiantes intervenidos se logra tener avances en la lectoescritura, observado en la aplicación de actividades planteadas en la unidad didáctica y puesta en práctica de la escritura mediante las consultas de las recetas, proporcionado previamente por los abuelos y sabedores de la comunidad el cual permitió organizar el conocimiento para conservarlo y crear un libro que contribuya al conocimiento de los saberes ancestrales, la preservación de la cultura, el amor por lo nuestro y sentido de pertenencia.

Por todo lo anterior, se puede apreciar que con dinamismo, entusiasmo, colaboración de los padres de familias y personajes importantes de la comunidad se lograron los resultados esperados, con avances significativo en las competencias escritoras y lectoras de los estudiantes, al aplicar la estrategia de la gastronomía local, porque los estudiantes lograron mejorar su caligrafía, la disgrafía y lograr una lectura más automatizada y fluida, con una adecuada entonación y acentuación que facilitó la argumentación, el dialogo, la libre opinión expresividad e investigación, para lograr la comprensión del texto, que se fue evidenciando en el transcurso del tiempo en la aplicación de las actividades en la implementación de la propuesta y se reflejó en las respuestas dadas en el Pos-test.

Figura 3. Comparativo de pretest- postest



Nota: elaboración propia

5.3 Análisis de los registros de observación durante la aplicación de las actividades

A partir de la implementación de la propuesta, el registro de observación de las actividades programadas se plasmó en el diario de campo y los resultados de las actividades de la unidad didáctica transversalizada con afrocolombianidad, ciencias sociales y ciencias naturales fueron fundamentales en el fortalecimiento de los procesos de escritura, sistematizando la información en cuento a las debilidades y avances en una rejilla con las actividades y sesiones para mejorar la disgrafía, fluidez, decodificación, el ritmo, automatización y comprensión lectora que fortaleciera las competencias lingüísticas. Así se realizan las siguientes interpretaciones y análisis:

En la aplicación de los primeras actividades los estudiantes presentaban mucha desmotivación por la lecto escritura manifestaban que no les agradaba escribir por la letra que no se les entendían ya que algunos apeñuscaban las palabras, otros porque no leían bien y se negaba hacerlo porque silabeaban mucho y eran objetos de burlas y desórdenes continuos, se les

estimulo motivándoles hacia la escritura a través de la actividad reconociendo sabores y olores a través de juegos de acertijo, lotería de palabras lo que permitió identificar los productos que más se cultivaban en su comunidad e investigar lo que permitió que estimulo la indagación y la motivación en la escritura .

De igual manera con la actividad de reconociendo los personajes se motivaran a escribir los demás con la actividad reconociendo los personajes a través de la entrevista a sabedores, sabedoras sobre la sazón, cultivos de sus verduras autóctonas y tradicional de nuestra gastronomía y la práctica del cultivo, permitió que las escribieran y las socializaran, en donde se logró el dialogo abierto, la indagación y la libre el trabajo colaborativo y la construcción y producción textual de las recetas , recopiladas en un recetario que lograron formar el contenido de un libro, donde quedaron plasmados sus escritos, experiencias, anécdotas, conocimientos y logros. Con la implementación de estas actividades se lograron identificar las recetas y los sabores de la comunidad, se desarrolló el trabajo en equipo, la redacción por secuencias, los textos instructivos, la descripción y un vocabulario fluido y sensorial. De este modo se desarrolló la libre opinión, la argumentación, análisis, vocabulario sensorial y precisión en la descripción.

En cuanto a la investigación de platos típicos con las sabedoras y sabedores, se fomentó el espíritu investigativo de los sabores de la localidad, se mejoro la caligrafía, el texto instructivo y narrativo y las competencias artísticas, creatividad en la recopilación de las recetas en un recetario que al finalizar la aplicación de las actividades estas memorias dieron origen a un libro de sus vivencias y recuerdos de sus tradiciones y gastronomía autóctona de su comunidad que más adelante se pueda preservarla como patrimonio histórico.

Después de las sesiones de escritura de las recetas y anécdotas se evidenció que las actividades fortalecieron el proceso lector más automatizado y fluido que contribuyó a fortalecer la comprensión lectora a través de preguntas que fomentaban el diálogo y conversaciones muy enriquecedoras en la aplicación de indagación a los personajes importantes de la comunidad, donde se expresaban sentimientos, y opiniones acerca de los saberes ancestrales que incidió en el fortalecimiento de las competencias lectoras.

5.4 Análisis de la estrategia de la gastronomía local para fortalecer las competencias lectoras

La implementación de la propuesta didáctica constó de 15 actividades de escritura, las cuales se prepararon de acuerdo a la estrategia de la gastronomía local, con el propósito de mejorar las competencias escritoras y su incidencia en la lectura fluida comprensiva, estas actividades con diferentes sesiones se desarrollaron con 11 estudiantes del grado tercero, cuarto y quinto del aula multigrado de la sede de Profundó, a quienes se les estipulaba un puntaje de acuerdo a los niveles de desempeño, establecidos en el decreto 1290 del 16 de abril de 2009 donde se reglamenta la escala de valoración nacional del estudiante y está estructurado por niveles de desempeño expresados en el Artículo 5, así: Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación, con la escala de valoración nacional determinada en la institución así:

- Desempeño Superior de 46-50
- Desempeño Alto de 40-45
- Desempeño Básico de 30-39
- Desempeño Bajo de 20-29

De esta manera, a nivel nacional la denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios con relación a las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.

Por tanto, en la aplicación y desarrollo de las actividades de la propuesta se trabajaron aspectos como: la escritura, disgrafía, ortografía, lectura fluida, automatización y signos de puntuación o prosodia.

Así con la implementación de la estrategia de escritura de recetas gastronómicas contextuales, también se fortaleció la producción textual, la lectura, las clases de textos, escritura en prosa o verso dependiendo como escribirán la recetas, con sus respectivas actividades para mejorar las competencias escritoras en donde a la mayoría de los niños se les observaba debilidades marcadas en el escrito y se les escuchaba al iniciar las actividades de lectura, bastante el silabeo, desfragmentada, la mala acentuación y entonación en la pronunciación de las palabras, realizando pausas inadecuadas en el uso de los signos de puntuación, presentando poca claridad y coherencia al expresar sus ideas.

Sin embargo, a medida que se fueron aplicando y desarrollando las actividades se iban corrigiendo estos aspectos, en el proceso de escritura y lectura, a su vez los estudiantes se preocupaban por corregir y tratar de hacerlo mejor, tantas veces fuera necesario, rescribiendo el texto de las recetas hasta hacerlo con claridad y entendible, además la lectura de las mismas recetas modelada por el docente hasta lograr que ellos mismos autorregularan el aprendizaje. Las actividades divertidas e innovadora de las recetas de nuestra gastronomía, permitió el trabajo

colaborativo entre los estudiantes y la participación activa de los padres de familia y los sabedores de la comunidad al dejar su legado estructurado y escritos por los estudiantes mediante una cartilla donde contienen todas esas recetas contextuales que permiten la preservación cultural. De esta manera los desempeños de los estudiantes fueron registrados como lo demuestra el siguiente cuadro para los grados 3º, 4º, 5º de primaria de la sede de Profundó de la I.E Agroambiental de Tadó

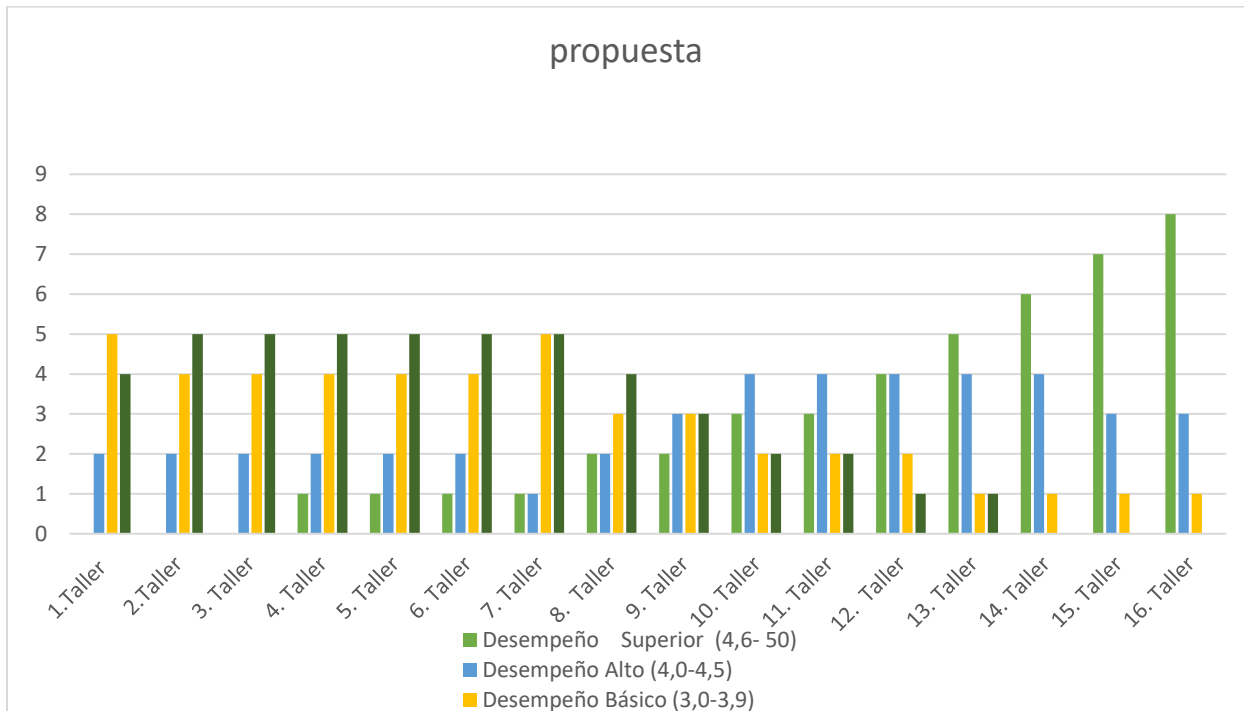
Tabla 3. implementación y desempeño de los estudiantes

| Sesiones Actividades | Desempeño Superior | Desempeño Alto | Desempeño Básico | Desempeño Bajo |
|--|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Aspectos de calificación según MEN | (4,6- 50) | (4,0-4,5) | (3,0-3,9) | (2,0- 1,0) |
| 1.actividad -Reconociendo sabores. -Reconociendo personajes | | 2 | 5 | 4 |
| 2.Actividad -Identificando productos -Canciones y poemas -Entrevistando | | 2 | 4 | 5 |
| 3.acividad Reconociendo personajes - Invitado especial -Entrevistado sabedores -Entrevistados compañeros -Socialización | | 2 | 4 | 5 |
| 5 Actividad Presentando la propuesta de escribiendo un Libro | 1 | 2 | 4 | 5 |
| 6. Actividad Trabajando la secuencia lógica y claridad | 1 | 2 | 4 | 5 |
| 7. Actividad Desarrollo de vocabulario sensorial y precisión. | 1 | 2 | 4 | 5 |
| 8. Actividad Expresar opiniones y justificar con argumentos | 1 | 1 | 5 | 5 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 9. Actividad Trabajar la coherencia la estructura narrativa | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Actividad. Caligrafía | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 10. Actividad debate expresivo y argumentativo | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 11. Actividad Investigar y organizar los platos típicos de la comunidad | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 12. Actividad Fomentar la imaginación, visión y creatividad | 4 | 4 | 2 | 1 |
| 13. Actividad | 5 | 4 | 1 | 1 |
| 14. Actividad crear un recetario | 6 | 4 | 1 | |
| 15. Elaboracion de folleto -Recetario | 7 | 3 | 1 | |
| 16. Actividad Evento de cierre y presentación | 8 | 3 | 1 | |

Nota : elaboración propia

Tabla 4. Propuesta



Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan se basan en los resultados obtenidos a partir de la información recolectada en la investigación y en la implementación de una estrategia de la gastronomía local para fortalecer la competencia escritoras un grupo de 11 estudiantes del grado 3°, 4 y 5° de la I.E Técnico. Agroambiental (ITA) de Tadó-Chocó.

Tras realizar el diagnóstico a través de la prueba en el pre test, entrevistas, los estudiantes y padres de familias, sabedores de la comunidad y la observación, se puede concluir que las mayores causas que afectan la escritura y la lectura en los estudiantes del grado tercero, cuarto y quinto del aula multigrado son la falta de ejercitación y práctica caligráficas tanto en el aula como en sus hogares debido a que la participación de los padres es muy poca ya que la mayoría, no poseen un alto nivel de educación y prima el grado de analfabetismo, que influye en el proceso de lectoescritura de los estudiantes por la falta de un patrón a imitar. Asimismo, el desinterés y motivación de los estudiantes por la escritura, por la misma calidad que presentaba al presentar sus escritos, lo que incide de igual manera en la lectura fluida y comprensión.

Promover el uso correcto de la lectoescritura en contextos significativos, utilizando la gastronomía local como una herramienta motivadora

En cumplimiento al segundo objetivo de la implementación de la propuesta con la estrategia didáctica para mejorar las competencias escritora a través de las actividades para escribir con las recetas contextuales, permitió concluir que la escritura o buena caligrafía no solo comunica ideas con claridad, sino que faculta al individuo en múltiples dimensiones: cognitivas, sociales, académicas y profesionales. Es mucho más que redactar bien; es una herramienta de

poder, identidad y transformación, que faculta al lector a desarrollar habilidades en la lectura fluida, en la decodificación, la comunicación, la comprensión, construcción del significado.

De esta manera, la ejercitación de la escritura a través de las recetas gastronómicas locales influyó para desarrollar habilidades en la caligrafía, el uso correcto de letras, signos de puntuación y reglas básicas de ortografía. Además, permite la automatización, decodificación, reconocimiento de palabras para una lectura fluida entonada, rítmica que facilitó la comprensión del texto, lo cual se evidenció en los talleres donde se realizaron actividades con diferentes finalidades. Al incrementar la práctica de la escritura de las recetas locales y socializarlas al leerlas en el aula de clase permitió suprimir el silabeo que favorecía la fluidez y el desarrollo del lenguaje, además fue un instrumento indispensable que estimulaba y motivaba al estudiante a través de los conocimientos previos a escribir e investigar, interpretar, analizar, tomar conciencia construir su conocimiento y auto regular su propio ritmo de aprendizaje.

Los mediadores, como los sabedores ocupan un papel muy importante en la construcción de las recetas, ya que guiaban y orientaban al estudiante a escribir y con el apoyo del docente al fortalecimiento del proceso lector con el buen empleo de los elementos lingüísticos conciencia fonológica y prosodia que facilitan la expresividad. Es por eso que el mediador o el que modela la lectura debe ser un lector experto que domine los elementos lingüísticos prosódicos, para realizar la entonación, acentuación, las pausas el ritmo y melodía adecuada en el texto que facilita la construcción del significado.

Así en cumplimiento al tercer objetivo se logró fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura través del rescate de las recetas tradicionales, fomentó el trabajo colaborativo, la participación activa de padres de familia y personajes de la comunidad como sabedores que

contribuyeron en orientar sobre las recetas tradicionales que fortaleció la escritura. Además, con esta práctica se mejoró la gramática, ortografía y caligrafía, a través de un enfoque pedagógico contextualizado y desarrollando el rol de escritores de su región.

La puesta en marcha de esta estrategia, también permitió mejorar la expresividad y aumentar el vocabulario, ya que los talleres fueron realizados con la finalidad de guiar al estudiante, no solo a escribir sino también a que desarrollara habilidad en la interpretación, análisis, argumentación, que contribuían a la comprensión, al diálogo abierto y construcción del conocimiento.

Otra conclusión importante se refiere a que las competencias en la lectoescritura no se pueden evaluar solamente a partir de planas sino también implica observar y medir cómo los estudiantes desarrollan sus habilidades para leer y escribir de forma comprensiva, fluida y coherente. No se trata solo de saber si “leen bien” o “escriben bonito”, sino de entender cómo procesan, comprenden y expresan ideas a través del lenguaje escrito.

Finalmente, se puede decir que la escritura, asociada con la lectura, desarrolla en el estudiante habilidades en las competencias lingüísticas no solo escritoras sino también lectoras, en la automatización, expresividad, lo que se reflejó en los avances de los estudiantes de una escritura poco entendible a una caligrafía clara y comprensible, mejoramiento en la disgrafía. Además, fortalecimiento en el proceso lector de una desfragmentada a una lectura más fluida y corrida que facilitaba la interpretación y argumentación en la producción textual y construcción de conocimiento., y avances en las competencias lectoras (interpretativa, argumentativa y propositiva y los componentes sintácticos y pragmáticos). Igualmente, es interesante discernir cómo repercuten agentes externos como el contexto, el compromiso de los padres de familia, su

grado de escolaridad, y estrategias innovadoras, la motivación del estudiante, entre otros para mejorar los procesos en la enseñanza de la escritura y producción textual. Todo este tipo de reflexiones son fundamentales en tanto, ayudan a teorizar sobre la práctica pedagógica, de tal manera que nos permita redimensionar muchas de ellas; por lo que este tipo de procesos se deben fomentar en las instituciones de educación en las diferentes regiones, tomando en cuenta las condiciones de aprendizaje con las que cuentan.

7. Recomendaciones

Se hace necesario que la institución educativa, adopte desde los primeros años de escolaridad, propuestas innovadoras para la enseñanza de la escritura que faciliten la lectura, tales como la gastronomía local que contribuyen a desarrollar habilidades en las competencias escritoras y por ende influyan en las lectoras, en los procesos cognitivos y generan la autorregulación del aprendizaje. Para que así, desde los primeros años escolares, los estudiantes adquieran motivación e interés por la escritura y lectura, de tal manera que conviertan la lectoescritura en una práctica social y su interés en por ella como un disfrute y no una imposición, que influya grandemente en su desempeño lector y abra las puertas del conocimiento desde la primaria hasta la educación superior encontrándole sentido a esta práctica necesaria para toda la vida.

Urge la necesidad que a través del empleo de esta estrategia pedagógica, el docente como agente educativo innovador, incremente habilidades en la caligrafía, disgrafía acompañada de la decodificación, automatización y componentes lingüístico prosodia y conciencia fonológica para que desde los primeros grados de escolaridad el estudiante realice una práctica escritora y lectura fluida que logre interpretar y argumentar desde sus propias perspectivas el texto y no pasar desapercibido algunos errores como el silabeo omisión, restitución que son el resultado de debilidades en el reconocimiento de palabras, automatización, decodificación y prosodia, ya que estos componentes acompañados entre sí, contribuyen a mejorar la lectura.. De esta manera, el docente como modelo o guía lector debe destacar la importancia del desarrollo de las competencias escritoras y como estas inciden en el proceso lector, tan necesarias en los

procesos de enseñanza porque facilitan la interpretación, argumentación y el dialogo abierto en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, se hace necesario promover espacios en la escuela para interesar a los padres a que se involucren más en el estudio de sus hijos, principalmente en la escritura y percibir la relevancia de esta en su futuro.

Es muy importante que investigaciones como ésta, sean adaptadas en el plan de estudios de la institución, tanto en la primaria que es donde se inicia el proceso escritor y lector y ser reforzada en la secundaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que esta investigación sea profundizada por otros investigadores y en otros contextos escolares, para validar los resultados obtenidos a través de la experimentación. Se espera que la experiencia adquirida, pueda ser útil para lo indagado y evidenciar como la acción pedagógica y didáctica de las recetas gastronómicas locales fortalecen las competencias escritoras y lectora.

Referencias

- Alonso Fernández, R. M. (2016). Una experiencia educativa: enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural. Instituto de Educación Secundaria.
- Amariles Martínez, A. (2020). Etnoeducación afrocolombiana a partir del año 1993. (F. d. Universidad de Cartagena, Ed.) Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream>
- Artunduaga, L. A. (2005). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*(13), 1-10. Obtenido de Artunduaga, L. A. (2005). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamerica*https://rieoei.org/rie_articulos/1366 (artículo consultado)
- Altamiranda, F. I. (2018). *Lectura en voz alta y compartida: Estrategia didáctica para mejorar la fluidez lectora en los estudiantes del grado 3 de la I.E. Nuestra Señora de la Pobreza de Tadó-Chocó* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. <https://investigaciones-pure.udemedellin.edu.co/es/studentTheses/lectura-en-voz-alta-y-compartida-estrategia-did%C3%A1cticas-para-mejor-2>
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. En M. I. Ruiz Medina (Ed.), *Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (pp. 25–27). Grupo Eumed.net. . https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. Harvard University Press.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. (Paidós, Ed.) Barcelona.
- Condorí, A. C. (2000). Cocinando y aprendiendo: Un proyecto educativo en la Escuela N° 17. *Condorí, A. C. (2000). Cocinando y aprendiendo: Un proyecto educativo en la Escuela N° 17. Buenos Aires, Argentina.*
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993 (27 de agosto). *Diario Oficial No. 41.013*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 (8 de febrero). *Diario Oficial No. 41.214*.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. *Diario Oficial No. 41.214*. <https://www.mineducacion.gov.co>

- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <https://www.constitucioncolombia.com>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Ediciones Morata.
- Dumrauf, A. G. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. UNAJ. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 85-109.
- Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: Etnoeducación, Educación intercultural y Educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287. doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto>.
- Fernández, R. M. (2016). El sabor de mi familia: Un proyecto de alimentación saludable en educación infantil. Instituto de Educación Secundaria. *Fernández, R. M. A. (2016). El sabor de mi familia: Un proyecto de alimentación saludable en educación infantil. Instituto de Educación Secundaria.*
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1976). *La educación del trabajo*. Editorial Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (T. Nueva, Ed.)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. . Montevideo: Tierra Nueva.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. 269-293.
- González Gómez, S., Castillo Gómez, A., & Blas, S. (2013). Verónica: «Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)». (G. E. Trea, Ed.) *Historia De La Educación*, 397–398. Obtenido de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10277>
- Luna-Gijón, Gerardo, Nava-Cuahutle, Anahí Abysai, & Martínez-Cantero, Diana Angélica. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. Epub 23 de mayo de 2022. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Evaluación EGRA: Evaluación de la lectura en los primeros años*. Programa Todos a Aprender. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356023_recurso_1.pdf
- MEN. (2003). Altablero. pág. 1. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87929.html#:~:text=Escuela%20Nueva%20ha%20sido%20una,y%20en%20los%20procesos%20de>
- MEN. (2015). Lineamientos curriculares. . doi:<https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>Ministerio de Educación+1Ministerio de Educación+1
- MEN. (2022). Estándares Básicos de Competencia. doi:Ministerio <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021%3AEstandares-Basicos-de-competencia>
- Miranda, R. (2022). La práctica pedagógica para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana en instituciones etnoeducativas. Sinópsis educativa. (U. P. Libertador, Ed.) *Revista Venezolana de investigación*. Obtenido de [file:///C:/Users/user/Downloads/10050-26385-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/10050-26385-1-SM%20(1).pdf)
- Molina Bedoya, V. A. (2014). Educación propia: resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Polis*, 13(38), 341-368. *Revista Polis*, 13(38), 341-368.
- Molina, V., & Tabares, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Víctor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández Educación Propia. Resistencia al POLIS Revista latinoamericana*, 38.
- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) *Congreso de Colombia*. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co>
- Lineamientos para la atención educativa en escuelas multigrado *Ministerio de Educación Nacional*. (2010). *Lineamientos para la atención educativa en escuelas multigrado*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241196_archivo_pdf_lineamientos_multigrado.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la atención educativa en escuelas multigrado*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241196_archivo_pdf_lineamientos_multigrado.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Modelos Educativos Flexibles: Escuela Nueva*. <https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-340089.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Estandares_basicos_competencias-min.pdf
- Modelos Educativos Flexibles – Escuela Nueva Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Modelos Educativos Flexibles: Escuela Nueva. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-340089.html>.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- OIT. (1989). Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Convenio 169).
- Pachón, P. y. (2019). Gastronomía colombiana: estrategia pedagógica para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los niños y niñas del grado segundo del Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza. Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza. Pachón, Peña y Pérez (2019). *Gastronomía colombiana: estrategia pedagógica para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los niños y niñas del grado segundo del Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza*. Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza, Bogotá, C.
- Prádanos Nieto, A. (2015). *La cocina como recurso didáctico en la educación infantil*. (U. d. Valladolid, Ed.) Valladolid.
- Ramírez, V. P. (2016). *Propuesta para la promoción de la cocina tradicional sincelejana*. Sincelejo, Sucre, Colombia.
- Seguro Ramírez, V. P. (2020). El dulce sabor de las letras: Reflexiones pedagógicas sobre la lecto-escritura en la escuela rural. Centro Educativo Rural La Linda.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. A Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), , 42(1), 97-124.
- UJaveriana. (2024). *La etnoeducación en Colombia 1994-2024: una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos*. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana.
- Vaquero, A., Macias, O., & Macazaga, A. (2014). La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 163-176. Obtenido de Vaquero, A., Macias, O. & Macazaga, A. (2014). La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados. *Revista Electrónica* DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181921E>
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Antropología y educación Paidós.
- Van Dalen, D. B., & Mayer, W. J. (2005). *Manual de investigación educativa*. Pearson Educación.

ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

Instrumento #1

Entrevista

| | |
|--|-------------------|
| Esta entrevista hace parte de una etapa de caracterización de una investigación respecto al tema de las recetas tradicionales buscando conocer la percepción de cada uno de ellos. | |
| <p>Datos de Identificación Nombre del entrevistado: Edad: Nivel Educativo: Ocupación: Fecha de la entrevista: Nombre del entrevistador:</p> | |
| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
| 1. ¿Cuál es la comida que más te gusta? | |
| 2. ¿Mamá, abuela, o cuidadora te realiza la comida que más te gusta? | |
| 3. ¿Aparte de esa comida que tanto te gusta, que otra comida te realiza mamá? | |
| 4. ¿Te gustaría que mamá cocinara todos los días tu comida preferida? | |
| 5. ¿Conoces algunos ingredientes que mamá utiliza para preparar los alimentos? | |
| 6. ¿En dónde consigue mamá los alimentos que consumen en casa? | |

ANEXO 2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A PADRES DE FAMILIA

Instrumento #1

Entrevista Sabedores y Sabedoras/ Padres de Familia

| | |
|--|--|
| <p>Esta entrevista hace parte de una etapa de caracterización de una investigación respecto al tema de las recetas tradicionales buscando conocer la percepción de cada uno de ellos.</p> | |
| <p>Datos de Identificación Nombre del entrevistado: Edad: Nivel Educativo: Número de Hijos: Ocupación: Fecha de la entrevista: Nombre del entrevistador:</p> | |
| <p>PREGUNTAS RESPUESTAS</p> | |
| 1. ¿Cuáles son los alimentos que más se consumen en su casa? | |
| 2. ¿Donde consiguen estos alimentos? | |
| 3. ¿Qué recetas realizas en tu casa? | |
| 4. ¿Por qué utilizas ciertas recetas en tu casa? | |
| 5. ¿Todos los días realizas este tipo de recetas en la casa? | |
| 6. ¿Cuáles son los ingredientes que más utilizas para la realización de estas recetas? (frutas, verduras) | |
| 7. ¿Cultivan algún tipo de verdura y frutas para la realización de esas recetas? | |
| 8. ¿Aparte de las verduras y frutas cultivan algún otro tipo de producto o crían animales para el consumo? | |
| 9. ¿En que lugar y como cultivan ese tipo de productos? | |

ANEXO3.

**PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL DEL FLUIDEZ Y
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO
LECTURA EN VOZ ALTA
Primera aplicación**

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL (LA) DOCENTE o EVALUADOR:

- Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.
- Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.
- Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al estudiante el protocolo del lector (el texto que va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.
- Entregue el protocolo al lector y explíquelo que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5).
- Indíquele al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: "LEE EN VOZ ALTA, LO MEJOR QUE PUEDAS —INICIA YA—" y active el cronómetro.
- El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.
- Se espera que el estudiante lea de 115 a 124 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.
- Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el estudiante continúe leyendo el texto hasta que se cumplan 5 minutos y detenga el cronómetro.
- En este caso, el texto tiene 142 palabras; es probable que el estudiante requiera más de un minuto para leerlo en su totalidad. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, en otras palabras, leyó entre 115 y 124 palabras antes de cumplir un minuto, usted debe desactivar el cronómetro y registrar el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente en la ficha de observación. Recuerde que el estudiante debe leer todo el texto.
- Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también a registrar los rasgos de calidad de lectura. Esta información la debe consignar en las 5 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación del docente.
- Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones de letras, cambios de palabra, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.
- Al finalizar la lectura, lleve a cabo la prueba de comprensión lectora que hace parte de esta caracterización.
- Utilice las fichas para calificar la velocidad, la calidad de la lectura en voz alta y la comprensión.

GLOSARIO

-**Velocidad** de lectura: ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?

-**Calidad** de la lectura: ¿El estudiante lee con fluidez, hace pausas y utiliza entonación?

ANEXO4

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: ____ Mes: _____ Año: ____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan el Cobyjas. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.

Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños.

Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour, V. (2012). La almohada. Colección Semilla

ANEXO5

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Primera aplicación

Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día _____ Mes _____ Año _____

Hora de inicio _____ Hora de terminación de la lectura del texto _____

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

| Rasgos en el tejido de la lectura | Número de palabras | Omisión de letras | Cambio de palabras | Anomalías de acento* | Falta de pausas** | Notas o autocorrección |
|--|--------------------|-------------------|--------------------|----------------------|-------------------|------------------------|
| La almohada | 2 | | | | | |
| Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. | 13 | | | | | |
| Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. | 20 | | | | | |
| Por eso me apodan <i>el</i> Cobijas. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito. | 24 | | | | | |
| Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, | 9 | | | | | |
| de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, | 13 | | | | | |
| pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. | 10 | | | | | |
| Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario. | 27 | | | | | |
| TOTAL | 118 | | | | | |

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Anexo 1.2 Prueba caracterización grado tercero

ANEXO6

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

| | |
|--|--|
| <p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p> | <p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p> |
| <p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: "dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:</p> <p>A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p> | <p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p>A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p> |
| <p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:</p> <p>A. Tímido y miedoso. B. Imaginativo y fantasioso. C. Aventurero y valiente. D. Grosero y provocador.</p> | <p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:</p> <p>A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo. B. Una forma de soportar el aburrimiento. C. Una manera de vivir nuevas experiencias. D. Una excusa para escribir historias.</p> |

ANEXO7

Para el (la) docente evaluador
FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO
Primera aplicación

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

| NIVELES | NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO | OBSERVACIONES |
|------------------|-------------------------------|---------------|
| RÁPIDO | Por encima de 89 | |
| ÓPTIMO | Entre 85 y 89 palabras | |
| LENTO | Entre 61 y 84 | |
| MUY LENTO | Por debajo de 60 | |

-Calidad: Señale con una X la lectura que hace el (la) estudiante según los rasgos y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

| RASGO | NIVEL |
|--|----------|
| El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo. | A |
| El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones). | B |
| En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación. | C |
| El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento). | D |

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

ANEXO8

**Para entregarle al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: ____ Mes: ____ Año: ____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

TEXTO:

Lluvia

Los indígenas catíos, de Antioquia, cuentan que la hermosa Dabeiba, hija del Señor del cielo, era una gran maestra; enseñó a los indígenas a sembrar yuca y maíz, a tejer, a hacer ollas y otros objetos de barro, y a escoger los colores para pintarse los dientes y el cuerpo. Cuando el padre de Dabeiba supo que su hija había terminado su labor de maestra en la tierra, la llamó para que subiera al cielo. Un día, al amanecer, la joven caminó hasta lo más alto del cerro León y, desde allí, subió al cielo. A pesar de que era muy temprano, y de que la neblina se levantaba sobre las quebradas, algunos la vieron perderse entre las nubes. Hoy, desde el cielo, manda lluvias y tormentas, no para hacer daño, sino para que sus hermanos en la Tierra la recuerden.

Texto tomado de: *La tierra, el cielo y más allá. Una expedición al cosmos* (2017). Fundación Secretos para contar. Medellín, Colombia.

ANEXO9

**Para el (la) docente evaluador
FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO
Primera aplicación**

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

| NIVELES | NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO | OBSERVACIONES |
|-----------|-------------------------------------|---------------|
| RÁPIDO | Por encima de 124 | |
| ÓPTIMO | Entre 115 y 124 palabras por minuto | |
| LENTA | Entre 100 y 114 | |
| MUY LENTA | Por debajo de 100 | |

-Calidad: señale con una X la lectura que hace el niño o la niña, según los rasgos, y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

| RASGO | NIVEL |
|--|----------|
| ***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores. | A |
| El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones). | B |
| En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación. | C |
| El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento). | D |

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

ANEXO10

Para el(la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

| Rasgos en el tejido de la lectura | Número de palabras | Omitidas | Ortografía de palabras | Acentos de acento* | Falta de pausas** | Hay error de comprensión |
|---|--------------------|----------|------------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|
| Lluvia Los indígenas catíos, de Antioquia, cuentan que la hermosa Dabeiba, | 11 | | | | | |
| hija del Señor del cielo, era una gran maestra; | 9 | | | | | |
| enseñó a los indígenas a sembrar yuca y maíz, a tejer, a hacer ollas y otros objetos de barro, y a escoger los colores para pintarse los dientes y el cuerpo. | 31 | | | | | |
| Cuando el padre de Dabeiba supo que su hija había terminado su labor de maestra en la tierra, | 18 | | | | | |
| la llamó para que subiera al cielo. | 7 | | | | | |
| Un día, al amanecer, la joven caminó hasta lo más alto del cerro León y, desde allí, subió al cielo. | 20 | | | | | |
| A pesar de que era muy temprano, y de que la neblina se levantaba sobre las quebradas, algunos la vieron perderse entre las nubes. | 24 | | | | | |
| Hoy, desde el cielo, manda lluvias y tormentas, no para hacer daño, sino para que sus hermanos en la Tierra la recuerden. | 22 | | | | | |
| TOTAL | 142 | | | | | |

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: quebradas, el estudiante lee "quebradas" con el acento en la segunda A.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Anexo 1.3 Prueba caracterización grado quinto

Después de leer el texto, lea y responda las siguientes preguntas:

| | |
|---|---|
| <p>1. Ubican información puntual del texto.</p> <p>Según el texto, Dabeiba enseñó a los catíos a</p> <ul style="list-style-type: none"> A. perderse entre las nubes. B. cocinar con yuca y maíz. C. fabricar ollas de barro. D. crear lluvias y tormentas. | <p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>Luego de subir al cerro León, Dabeiba</p> <ul style="list-style-type: none"> A. se perdió entre las nubes y subió al cielo. B. se hizo maestra de los indígenas catíos. C. enseñó a sus hermanos a sembrar y a tejer. D. pintó de colores sus dientes y su cuerpo. |
| <p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el texto, la expresión "no para hacer daño" se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Los castigos que recibía el pueblo catío. B. La fuerza destructora de las tormentas. C. La maldad de Dabeiba y de su padre. D. Las fuertes corrientes de las quebradas. | <p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que Dabeiba</p> <ul style="list-style-type: none"> A. era la hija favorita del Señor del cielo. B. enseñó a sus hermanos secretos prohibidos. C. nunca regresó junto a sus hermanos catíos. D. se transformó en agua de lluvia y de tormentas. |
| <p>5. Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</p> <p>Del regreso de Dabeiba al cielo por orden de su padre, se puede decir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Su padre estaba decepcionado por su labor. B. Sus hermanos eran desagradecidos con ella. C. Sus labores debían continuar en otro pueblo. D. Su pueblo ya no la necesitaba para sobrevivir. | <p>6. Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</p> <p>Según la manera como finaliza la historia, puede afirmarse que para los indígenas catíos:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. La gente ha olvidado el poder de la lluvia y de las tormentas. B. La desaparición de Dabeiba es un misterio aún sin resolver. C. Es gracias a Dabeiba que las lluvias siguen llegando a la tierra. D. Dabeiba y su padre son los culpables del invierno en Antioquia. |

Para el (la) docente evaluador
Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión
Primera aplicación

CLAVES

1. (C) – 2. (A) – 3. (B) – 4. (C) – 5. (D) – 6. (C)

Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.

Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc.

Si el estudiante presenta dificultades al responder las preguntas cinco y seis, es importante trabajar en actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Adaptación para la aplicación del 2018 a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

Proyectó publicación: Paola García.

Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender.

Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional

Oscar David Ramírez, asesor de lenguaje Programa Todos a Aprender.

Mónica Ramírez Peñuela, Directora de Calidad - Viceministerio para la Educación Preescolar, Básica y Media.

Anexo 11. Plan de Trabajo

| Etapas | Mayo 2024 | Junio 2024 | Agosto 2024 | Septie mbre 2024 | Octubre 2024 | Febrero 2024 | Mayo 2024 | Junio 2025 |
|--|----------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| Diseño de instrumento | x | | | | | | | |
| Aplicación del instrumento | x | | | | | | | |
| Análisis del aplicativo del instrumento | x | | | | | | | |
| Escritura del proyecto | x | x | x | X | X | | | |
| Revisión de la etapa 1 | | x | | | | | | |
| Revisión etapa 2 | | | | X | | | | |
| Revisión etapa 3 | | | | | | | | |
| Finalización de la escritura | | | | | | | | x |

Anexo 12

UNIDAD DIDÁCTICA

SABORES Y SABERES: ESCRIBIENDO NUESTRA TRADICIÓN...z

(Recetas tradicionales de mí comunidad)

| | |
|---|-------|
| Área: Lengua Castellana | Grado |
| Áreas Transversales: Ciencias Sociales, Arte, Ciencias Naturales, Matemáticas, Tecnología, | |
| Docente: Claudia Fermina Murillo Copete | |
| <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar habilidades de lectoescritura a través de la construcción de textos relacionados con la gastronomía ancestral. • Redactar textos instructivos y narrativos con coherencia y cohesión basados en la gastronomía local, historias de los sabedores y las sabedoras, y la tradición de la región. • Desarrollar habilidades comunicativas mediante actividades que involucren entrevistas a sabedores y sabedoras, miembros de la familia, y recreación de recetas de la gastronomía local. • Valorar la gastronomía chocoana como patrimonio cultural. • Promover el respeto y la valoración de las tradiciones culturales locales. | |
| <p>Competencias Lengua Castellana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa • Competencia textual • Competencia semántica o interpretativa • Competencia gramatical o lingüística • Competencia pragmática • Competencia literaria | |
| <p>Competencias otras áreas</p> <p>Competencia ciencias sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia interpretativa • Competencia argumentativa • Competencia ciudadana • Competencia espacial y geográfica • Competencia histórica <p>Competencia ciencias Naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia indagación científica • competencia explicativa • competencia análisis y solución de problemas | |

- competencia actitudinal y ética

Competencias Matemáticas

- Resolución de problemas
- Razonamiento y argumentación
- Competencia en modelación
- Competencia en representación

Competencias Ética

- Competencia en reflexión ética
- Competencia en dialogo y resolución de conflictos
- Competencia en toma de decisiones responsables
- Competencia en convivencia y ciudadanía
- Competencia en identidad y proyecto de vida

Competencias Tecnología

- Competencia en solución de problemas tecnológicos
- Competencia en diseño y producción tecnológica
- Competencia en uso de la información y comunicación
- Competencia en pensamiento computacional

Metodología

Para el desarrollo de esta unidad, se implementarán los siguientes modelos pedagógicos:

Modelo Constructivista, el estudiante es protagonista, activo de su proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión y el descubrimiento de saberes.

Modelo de Aprendizaje Autónomo, el estudiante trabaja a su ritmo, utiliza guías instructivas.

Modelo de Aprendizaje Colaborativo, promueve el trabajo en pequeños grupos, ayudándose mutuamente, desarrollando sus habilidades y de cooperación.

Modelos de Integración curricular, se trabaja por temas integradores o ejes temáticos que cruzan varias áreas del conocimiento, no se limita asignaturas separadas, sino que se establece una conexión entre ellas, fomentando un aprendizaje significativo y contextualizado.

- Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP
- Aprender Haciendo – AH
- Diseño del Aprendizaje – DA
- Micro clase
- Aprendizaje para la Vida – APV

| | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| Período | |
| Situación de aprendizaje | Estándares Básicos de Competencias |
| Tema : Gastronomía local | Producción Textual |
| | Comprensión e Interpretación Textual |

| | |
|---|--|
| En la escuela se implantará como estrategia la gastronomía local (escritos de recetas tradicionales) para motivar y mejorar en los estudiantes la lecto-escritura . | Literatura |
| | Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos |
| | Ética de la comunicación |

| Indicadores de desempeño | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Saber Conocer | Saber Hacer | Saber Ser | Saber Convivir | Saber Emprender |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica el significado de palabras y expresiones propias de la tradición gastronómica local en textos narrativos, instructivos y descriptivos. Analiza textos que explican recetas, relatos y leyendas sobre la gastronomía de la región. Relaciona información sobre ingredientes, técnicas y costumbres culinarias con sus contextos históricos y sociales. | <ul style="list-style-type: none"> Escribe textos instructivos sobre recetas locales, estructurando correctamente la información en secuencias claras. Redacta narraciones o relatos sobre la historia y el significado de platos tradicionales, aplicando elementos descriptivos y narrativos propios de la lengua castellana. Usa adecuadamente normas de ortografía y puntuación al elaborar escritos sobre gastronomía. Aplica estrategias de corrección y edición en sus textos, | <ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de la gastronomía local como parte de la identidad cultural y la tradición oral. Expresa con respeto y orgullo el valor de las recetas ancestrales de su comunidad. Demuestra interés y compromiso por preservar el patrimonio cultural a través del lenguaje y la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> Participa en actividades grupales de investigación y exposición oral sobre la gastronomía local, respetando los turnos y escuchando con atención. Argumenta sus ideas sobre la importancia de preservar las tradiciones culinarias, expresándose de manera clara y respetuosa. Trabaja colaborativamente en la redacción de textos colectivos sobre recetas y costumbres alimenticias. | <ul style="list-style-type: none"> Propone estrategias innovadoras para divulgar y preservar la gastronomía tradicional a través de textos y medios digitales. Relaciona la tradición culinaria con oportunidades de emprendimiento y desarrollo cultural en su comunidad. Diseña, en equipo, un pequeño recetario ilustrado con historias y procesos de preparación de platos típicos, incorporando elementos narrativos y gráficos. |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | <i>mejorando su coherencia y cohesión.</i> | | | |
| <p>Inicio</p> <p>Actividades diarias como: saludo, oración, recordar pactos de aula y canción Cocorobe para motivar a los estudiantes.</p> <p>Explicación de la actividad incentivando el interés, explicación y aplicación de la prueba pretest, ejercicio diagnóstico de caracterización del lenguaje, de lectura y comprensión para observar debilidades en la lectoescritura que se realiza a cada niño de manera individual.</p> <p>-observación y análisis de la prueba como pretest en un diagnostico que determina la aplicación de la propuesta con la temática reconociendo los sabores de mi localidad a través de adivinanzas, imágenes y cantos que despierten el interés a los estudiantes para la implementación de la propuesta.</p> | | <p>Diagnóstico</p> <p>Aplicación del PRETEST diseñado por para la identificación de las fortalezas y las debilidades de los estudiantes en el área de Lengua Castellana.</p> <hr/> <p>Presentación Temática</p> <p>1. Actividad 1: Reconociendo sabores</p> <p>a. Juego de acertijo: en esta actividad los niños y niñas adivinan el alimento que se describe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soy redonda y tengo queso, con sal , a veces frita y otras asada me comes caliente. ¿que soy? Arepá • De maíz estoy echo y envuelvo delicia, en hojas me escondo ¿soy una delicia? Envuelto de choclo • Si me pelas lloras, si me cocinas soy sabrosa ¿quién soy? La cebolla • Soy verde por fuera, y blanca por dentro y si me aplastas me convierto en un alimento Plátano <p>b. Juego de ahorcadito: en esta actividad los niños y niñas deben adivinar las palabras relacionada con la imagen, después que adivinen la</p> | | |

palabra deben escribirla
correctamente ejemplo:



¿Qué

fruta o vegetal es?
R/banano



¿Qué fruta es?
R/ chocolate



¿Qué fruta es?
R/ Chontaduro

c. Juego Lotería de palabras:

esta lotería se elaborará unas
tablas utilizando palabras de
la huerta cacera y otros
alimentos de la región
ejemplo

**Tomate, ají, cebolla, cilantro
albaca, perejil, poleo,
orégano etc.**

El niño o la niña tapan con
un ficho la palabra que ellos
escuchen pronunciar hasta
completar la tabla llena.

| | |
|--|---|
| | <p>2. Actividad 2: Identificando productos</p> <p>a. Canción</p> <p>COCOROBÉ</p> <p>Coco robé (bis) los hijos de José Ayer pase por tu casa Me tiraste un limón Todavía estoy esperando Que hagamos el chicharrón Cocorobé (bis)</p> <p>Quando entraste a la escuela Te vi comiendo un banano Por eso entendí Porque eres tan enano Coco robe (bis)</p> <p>Quando te acostaste Te pico un naibi Porque no pudiste Comerte el birimbí Cocorobé (bis)</p> <p>Allá arriba en aquel alto Vi pasar una niña Todos por aquí Sabén que te gusta el jugo de piña</p> <p>b. Ver video</p> <p>c. Lectura de poesía y cuentos de la región:</p> <p>LA BOGOTANA</p> <p>Un bello domingo por la mañana clara sucedió este caso que no es otra cosa rara, entre tanta gente que en la plaza había, con su minifalda, cartera brillante, iba una muchacha llena de alegría y junto a una vieja quedo de repente, miro yerbas frescas, plátanos, maduros, y al fin se detuvo en los chontaduros.</p> <p>Oiga vea ve señora, ¿es que estas frutillas las traen es de los merellines o re Bogotá?</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>Y dijo la vieja: ve, ¿vó en qué que taj, pa' recí que nunca viste pijivay? Cansara 'e metete tus tré al desayuno, Yo sé que tu taita noma era ño Bruno. Y la joven esa, ya por no callar, en una salida que el diablo inspiro, en caso omiso, volvió a preguntar, cuando señalaba un almirajó: oiga ¿y el tubérculo que tiene ese palo se come así crúo o hay que cocinarlo? Quítate 'e mi vista, ve, vo, jue 're cacha, Porque aquí la gente que viene ilustrara, nunca va saliendo con esa bobara. Cristiano, no digo yo que el Chocó es de malas Esta tierra de uno si esta fregara , Que hasta el que no sirve tiene que negarla. Eso se lo decía yo a mana pascuala, Que ejtaj patirruccias que se van de aquí nomas que han pasado de mungurri y ya que son paisajes o bogotanas y andan ej con ganas de ta' re juliana Aquí comen caga con mananilla, Raij de mafaf que dicen ñamon, Avientan su chure, jaltan su babilla Y hasta hechas laj bobas comen su chamón . Viven en la orilla buscando bocon, Achicando pozaj, asando achín, Se van pa' llá juera quiique a trabajá Y a poquito vienen de mui' encopetara, Dijque no conocen las coas de acá, Que too ' ta malo no sirven para nara Y creen que ellas valen maj que los demás La catilinaria confundió a la joven, Que busco refugio en la explicación Y evitando el modo buscar la riña Entrego a la vieja esta sin razón: Oiga, yo le rigo aguaita noma Por eso yo ahora, le entro a explicá Que yo, di antes si era de acá del Chocó Pero, hace seis meses vivo en Bogotá.</p> <p>3. Actividad Reconociendo personajes:</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>En esta fase los estudiantes por medio de fotos ilustrativas identificarán los personajes importantes de su comunidad como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El fundador del corregimiento • Las matronas • Las parteras • Los yerbateros o curanderos • Presidente de la comunidad |
| | <p>Invitado Especial Se trae como invitado especial un sabedor o sabedora que hablará con los estudiantes acerca de lo que ha sido su vida y su saber. Los cultivos que tiene en casa, las tradiciones que tienen en la comunidad, los cuentos y canciones que comparten en comunidad, etc.</p> |
| | <p>Entrevistando Los estudiantes realizarán entrevistas a los miembros de su familia (madre, padre, abuelos y abuelas, hermanos, tíos, etc..) con el fin de comenzar a reconocer e identificar lo que en cada hogar comparten y viven de la tradición.</p> <p><i>Paso 1: En clase los estudiantes realizarán una lluvia de ideas de las preguntas que se pueden hacer para la entrevista.</i> <i>Paso 2: Escribirán las preguntas para la entrevista.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los alimentos que más se consumen en su casa? 2. ¿Donde consiguen estos alimentos? 3. ¿Qué recetas realizas en tu casa? 4. ¿Por qué utilizas ciertas recetas en tus casas? 5. ¿Todos los días realizas este tipo de recetas en la casa? 6. ¿Cuáles son los ingredientes que más utilizas para la realización de estas recetas? (frutas, verduras) |

| | |
|--|---|
| | <p>7. ¿Cultivan algún tipo de verdura y frutas para la realización de esas recetas?</p> <p>8. ¿Aparte de las verduras y frutas cultivan algún otro tipo de producto o crían animales para el consumo?</p> <p>9. ¿En qué lugar y como cultivan ese tipo de productos?</p> <p><i>Paso 3: Se entrevistarán entre ellos en clase ejercitando así la memoria, la espontaneidad, y revisión de la comprensión de las preguntas que han de realizar.</i></p> <p>Actividad 1: Socializando Entrevistas <i>Luego de realizar las entrevistas, los estudiantes han de traer a clase las mismas para compartirlas. Se comienza con ellos un proceso de construcción de texto a partir de las respuestas de las entrevistas.</i></p> <p>Actividad 2: Presentando la propuesta de la UD- Escribiendo un Libro Luego de haber logrado conseguir que los estudiantes se involucren en el proceso de la etapa inicial y hayan socializado todo lo que hasta el momento han conseguido identificar de su región se les contará a los estudiantes cual es la finalidad de todo el proyecto y como ellos son agentes activos y constructores del mismo.</p> |
| | <p>Actividad 1- trabajando la secuencia lógica y claridad</p> <p>Los estudiantes van a sus casas y con la ayuda de mamá o la abuela escribirán una receta tradicional (real) detallando los ingredientes y pasos.</p> <p>Actividad 2- desarrollar un vocabulario sensorial y precisión en la descripción.</p> <p>Los estudiantes deben describir un platillo utilizando los 5 sentidos sin nombrarlo directamente, luego los otros compañeros adivinan de que comida se trata.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Actividad 3- expresar opiniones y justificar con argumentos</p> <p>Simula una visita a un restaurante o a una invitación a comer en casa , los estudiantes redactaran una crítica destacando lo bueno y lo malo que observaron en la comida.</p> <p>Actividad 4- trabajar la coherencia la estructura narrativa Los estudiantes escribirán la receta o plato que más les gusta, luego expresarán de forma escrita que sienten al comer la comida que más les gusta</p> <p>Actividad 5- debate expresivo y argumentativo Se planteará preguntas como: ¿cuál es la comida más rápida que hace tu mamá en casa? ¿realiza mamá comida tradicional en la casa? ¿en tiempo de fiestas como en la semana santa, día de las madres y navidad que tipo de comida realizan en tu casa? Con estas preguntas se abrirá un pequeño debate entre los estudiantes expresaran los que saben.</p> |
| | <p>Actividad 1- investigar y organizar los platos típicos de la comunidad</p> <p>Los estudiantes investigaran todos los platos típicos de su comunidad harán un listado gastronómico con donde resaltaran cada ingrediente y paso a paso de las recetas encontradas</p> <p>Actividad 2- fomentar y fortalecer la parte artística Los estudiantes deberán dibujar los alimentos antes mencionados por ellos en las recetas escritas.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Actividad 3- fomentar la imaginación, visión y creatividad Se llevarán laminas o dibujos de alimentos y a partir de ello los estudiantes armarán una receta</p> |
| | <p>Actividad 4- crear un recetario Con todas las recetas investigadas por los estudiantes, se organizarán bien detalladas con sus ingredientes y paso a paso para su elaboración y se elaborara un folleto con ello.</p> <p>Actividad 5: EVENTO DE CIERRE Y PRESENTACIÓN en esta fase final haremos un basar gastronómico con todas las recetas investigadas en la localidad, se invitarán a toda la comunidad a participar, se llevará a cabo la presentación escrita de las recetas por parte de los estudiantes y la elaboración de cada plato para degustar y disfrutar los sabores de esta comunidad</p> |
| | |
| Evaluación | <p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa</p> |
| Evaluación UD | <p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p> <p>Heteroevaluación</p> |
| <p>Recursos</p> <p>Video: Ministerio de las culturas, las artes y los saberes (2019). Rescatando tradiciones culinarias chocoanas. https://youtu.be/Tczc8IX6tig?si=V9b6KRRDIPbK3J73 Banrepcultural (2024). Laboratorio de tradiciones del Chocó La cocina tradicional https://youtu.be/j2XaGg_hZeY?si=drmVv_sJCPvvGA96</p> | |

Anexo 13. Libro de Gastronomía local

NO VIVO ASI EN EL CAMPO



Introducción

Las historias que se encuentran reunidas aquí no son únicamente una lista de fechas y nombres difíciles de recordar. Este es un gran libro lleno de aventuras protagonizadas por personajes valientes que, desde un reino lejano y maravilloso, quieren dar a conocer un pedacito de su vida.

Este libro fue creado para ustedes por niños y niñas aventureras que quieren mostrar cómo viven en el campo. Aquí no encontrarán páginas aburridas ni explicaciones complicadas, sino un viaje de relatos emocionantes del día a día.

Historia

Fecha de fundación: 19 de marzo de 1533.

Nombres de los fundadores: Vasco Núñez de Balboa, Capitán Antonio Mosquera, alférez Pedro de Ayamonte y Nicasio Arboleda.

Reseña histórica

El 16 de julio de **1532**, durante la expedición de los españoles dirigida por el Capitán Antonio Mosquera, el alférez Pedro de Ayamonte y Nicasio Arboleda, después de traspasar las terrazas del Andágueda, cayeron al río San Juan por el sitio de Mumbú. Allí se establecieron, en un montículo a la margen izquierda del río Pureto, al que posteriormente le darían el nombre de Monte Carmelo.

El 19 de marzo de **1580**, los españoles y esclavos se trasladaron del monte Carmelo al sitio de “Pueblo Viejo”, en la margen izquierda del río San Juan, y organizaron allí el asentamiento denominado “Estatuto Libre Español”. En **1660**, con la presencia de los franciscanos Fray Jacinto Hurtado, Fray Bernardo de Lira, Fray Juan Troyano, se inicia el proceso de la Iglesia Católica de Tadó.

En **1697**, los franciscanos tomaron pleno dominio del territorio indígena y organizaron su centro catequizador, denominado Doctrina de los Naturales de San Francisco de Tadó. En **1715**, con la integración de españoles, franciscanos, esclavos e indígenas, se implantó el nuevo poblado, conformado por el asentamiento de San José de Tadó, la Doctrina de los Naturales de San Francisco y las familias de Valerio Perea y de las Hermanas Salinas.

División política

División política

El municipio de Tadó está ubicado en la parte oriental del departamento del Chocó, dentro de la zona del Alto San Juan. Tiene un área aproximada de 878 km². Su cabecera municipal se encuentra a los 76°43'10" de longitud occidental, al margen izquierdo del río San Juan y a la derecha del río Mungarrá.

El municipio de Tadó, en el departamento del Chocó (Colombia), se divide en la cabecera municipal y varios centros poblados. La cabecera concentra la mayor parte de la población y de las actividades administrativas. Entre sus centros poblados se encuentran Angostura, Carmelo, Gingaraba, Guarato, Mumbu, Playa de Oro, Corcovado, Profundó, Betania y Manungara.

Corregimiento de Profundó

Profundó pertenece a uno de los corregimientos del municipio de Tadó. Está ubicado en la zona sur, en la parte baja del río San Juan. La comunidad cuenta con aproximadamente 130 habitantes, de los cuales el 95% son afrodescendientes.

Dispone de una escuela rural bajo el modelo Escuela Nueva y de una capilla católica. Su economía se basa principalmente en la agricultura, la minería y la caza de animales para el consumo alimenticio. Las viviendas, construidas en madera, son elaboradas por los propios habitantes, quienes se encargan de talar los árboles, extraer la madera y levantar sus casas.

El fundador de este corregimiento es el señor Gregorio Agustín Copete, nacido el 15 de mayo de 1942. Está casado con la señora Silvia María Torres, con quien tuvo 15 hijos.

El corregimiento cuenta con una junta directiva conformada por:

- José Casildo Mosquera — presidente
- Manuel Alipio Copete Mosquera — vicepresidente
- José Iván Minota — secretario

La comunidad también recibe el apoyo de las matronas o parteras, figuras de vital importancia, pues son las encargadas de atender los nacimientos ante la ausencia de un centro de salud o puesto asistencial para enfermedades, urgencias y partos. Actualmente, las matronas son Silvia María Torres y Ana Zulima Copete.

Conozca nuestras historias



MARIA LUISA

Mi vida en el campo

Hola, me llamo María Luisa tengo 8 años
vivo en un corregimiento que se llama
Profundó, está rodeado
de montañas verdes y un majestuoso río,
desde que nací mi vida ha sido
aquí, en las mañanas escucho cantar
los gallos y el olor a café me hacen
levantar de la cama.

Vivo con mis papás, mis hermanos
Weiker, Dildán y Damian soy la
Princesa de la casa, también vivo
con mi abuela hermosa Leonor,
siempre tiene cuentos del campo
para contarnos en medio de la
luz de la luna, nos levantamos
muy temprano, cuando todavía el
cielo está oscuro, yo ayudo a papá a darle
comida a las gallinas y recoger
los huevos, me gusta estar entre
las gallinas. Después desayuno
algo de panes calientes con Primiti-
vo y pescado frito.
Luego me baño, me pongo mi
uniforme y me voy.
Camino hacia la escuelita a veces
me acompaña mi perrita
Luna pero se regresa cuando llegá-
mos a la quebrada y nos toca coger la
canoa y cruzarnos. En el camino
saludo a todos los vecinos y recojo



floras silvestres para mi
maestra en la escuela me gusta a-
prender cosas nuevas, sobre todo
leer cuentos y cuando hablamos de
las recetas que prepara
mamá y abuela en casa.

También juego fútbol en el recreo
con mis amigos. cuando
regreso a casa, ayudo a mi mamá a
regar la huerta y,
sembramos cebolla, cilantro,
albahaca, ají y poleo. Me
gusta ver cómo crecen las plantas que

sembramos juntos.
Los fines de semana salimos a pescar
al río también hacemos
fogatas en el patio y abuela nos
canta coplas y versos.

Yo sueño con ser enfermera para
curar a todos los enfermos
de mi vereda, montar mi consultorio
ahí porque hay paz.

La mayoría de los domingos mi familia
en compañía de varias personas
de nuestra comunidad cogemos un
bote y vamos río arriba hacia el
pueblo la cabecera municipal, allí
aprovechamos para comprar cosas que no
se consiguen en la vereda, de paso papá
compra helados para mis hermanos y
para mí; disfruto mucho estar en
familia.



YORLEYDI

Yo vivo así en el Campo

Soy Yorleydi tengo 8 años y vivo en el campo, en una vereda rodeada de árboles, montañas y un río correntoso. Aquí el aire es puro, los días empiezan temprano y cada mañana es una aventura.

Vivo con mami, papi y mis 4 hermanos: Samir, Keiner, Mailin y Keisy, Soy la segunda entre ellos.

Me despierto con el canto de los gallos y el ladrido de nuestro perro firulaís. Me gusta ayudar a mami a preparar el desayuno: achin con pescado frito y agua de panela con limoncillo bien caliente. Luego arreglo mi cama y la de mis hermanos, me baño en el río y me alisto para ir a la escuela.

Me voy con mis primos y hermanos cruzamos el río en canoa y pasamos el puente de madera, saludamos los cerdos del vecino que está criando y los perros que encontramos en el camino. Es como un paseo ir a la escuela todos los días, en la escuela me encanta leer historias y aprender sobre la naturaleza.



Por la tarde después de hacer las tareas, ayudo a mami a cuidar la huerta, sembramos cebolla, cilantro, oregano y tomate. Me gusta ensuciarme las manos con tierra, ver como crecen las plantas y coger para mami cuando prepara los alimentos.

También tenemos gallinas y con mi papá recogemos los huevos. Los fines de semana nos vamos al río a bañarnos a pescar con papá, nos enseñan trucos para atraer los peces, además aprovechamos para jugar con mis hermanos a veces hacemos juegos con hojas de los árboles, piedras y palitos. Jugamos con lo que tenemos en el medio el campo es nuestro parque.

Sueño con ser maestra como mi profe Claudia, para enseñar a otros niños y cuidar la naturaleza.

Me gusta vivir en el campo porque aquí aprendo muchas cosas, estoy rodeada de animales, río y plantas que nos sirven para alimentarnos y para algunas enfermedades.

La vida en el campo es tranquila, hermosa, vivo rodeada de personas buenas que quiero con todo mi corazón.



ESTEBAN

El niño del campo

Soy Esteban y tengo 10 años vivo en un corregimiento que se llama Profundo con mi mamá papá y mis 3 hermanos Isabel, Lucía y Yoimar nuestra casa es de madera sencilla pero vivimos muy feliz.

Mi papá tiene una finca donde siembra plátano, banana yuca, friente de chí y todas las domingos sube al pueblo a vender con esas cosas nos trae muchos dólares y cosas para la casa.

Todos los días nos levantamos a las 5 de la mañana el gallo nos despierta con su quiquiriquí me lava la cara con agua fría del balde y ayuda a papá alimentar las cerdas.

Antes de ir a la escuela desayuno plátano con queso y café, me voy caminando con mi mochila en el hombro la escuela está super cerca de mí las charcas que hace la lluvia. En la escuela me gusta mucho cuando la profe nos lee cuentos nos hace reír con esas historias.

Recetas tradicionales

Las recetas tradicionales han sido transmitidas de generación en generación, normalmente dentro de una familia, comunidad o región, estas forman parte del patrimonio cultural de un pueblo.

A continuación, conocerás nuestras recetas para que cocines y saborees, aquí encontraras los ingredientes y el paso a paso para realizar cada una de estas:

Arroz de maíz

Ingredientes: arroz, maíz, aceite y sal al gusto

Preparación: se muele el maíz campesino, luego se echa el aceite a la olla para mezclar el maíz molido y el arroz se le echa sal al gusto agua y se deja cocinar por unos minutos.

Sopa de resplandor

Ingredientes: maíz, tomate, cebolla, papa, ajo, aji, sal, pescado, achiote o bija

Preparación: se muele el maíz, luego se amasa el maíz molido y después se hacen

unas bolitas, se pica toda la verdura, se echa en una olla con agua hirviendo, se mezcla todas las bolitas la verdura y el pescado se deja cocinar por varios minutos para servir caliente.

Torta de viuda

Ingredientes: viuda (pescado chiquito), cebolla de rama, tomate, huevos, aceite y sal

Preparación: se pica la cebolla y el tomate, luego se agregan los huevos que quieran, las viudas, sal al gusto y se mezclan, en un sartén se agrega unas gotas de aceite y se le echa toda la mezcla, se voltea de un lado a otro la torta cuando esta dorada.

Tapado de guacuco(pescado)

Ingredientes: guacucos, bananos o plátanos y sal al gusto

Preparación: se pelan los plátanos, luego se echan en una olla con agua hirviendo, después se le agregan los guacucos en la parte de encima (arriba) se le echa sal al gusto y se deja cocinar.

Atollado de arroz

Ingredientes: arroz, carne caleña(salada), tomate, cebolla, ají, ajo, albahaca, cilantro, achiote y sal al gusto

Preparación: se pican todas las verduras se echan en un sartén a freír, luego se agrega el arroz y posteriormente la carne en trocitos, se mezcla con todos los ingredientes y finalmente se le echa agua, se pone a hervir a fuego lento y cuando todo este cocido se baja la olla antes que se seque, este arroz queda con una textura mojada.

Achín quisado

Ingredientes: achín(tubérculo), tomate, cebolla de rama, ajo, achiote y sal al gusto.

Preparación: se pican las verduras y se echan a freír en un sartén, en otra olla se ponen a cocinar el achín con sal, después que este cocido se mezcla el achín con el guiso

Banano con pescado frito

Ingredientes: pescado (sardinas, boqui larga o bagre) banano y aceite

Preparación: se pelan los bananos y se echan a cocinar en una olla en agua hirviendo con sal al gusto, en un sartén con aceite se echa a freír el pescado.

Sudado de pescado

Ingredientes: pescado(balbudo), cebolla, tomate, ajo, albahaca, cilantro, poleo, sal al gusto

Preparación: se fritan el pescado, luego en una olla se le agregan las verduras picadas, agua, el achiote, se pone a hervir bien y cuando se vaya a bajar la olla se le agrega el cilantro el poleo y la albahaca e deja cocinar para luego servir.

Hojaldra

Ingredientes: harina de trigo, sal, azúcar, aceite y levadura

Preparación: se agrega en un recipiente sal, azúcar, levadura, aceite y agua, se mezclan y posteriormente se le añade la harina, se hace una masa con todo, luego se pone la masa una vacija y encima se le pone un trapo limpio para que se infle la masa, cuando esta se infle se forman unas bolitas y se empieza a darle forma de circular, mientras tanto se echa aceite en una sartén se pone a calentar para ir fritando las hojaldras.

Masa frita

Ingredientes: maíz, sal, azúcar, queso y aceite.

Preparación: se muele el maíz, luego se incorporan la sal, azúcar al gusto y agua, se hace una mezcla formando una masa, en un sartén se echa el aceite se pone a calentar y luego se va agregando la masa en la forma que usted desee, palito, bolita etc.

Jugo de achín

Ingredientes: achín, canela, leche

Preparación: se cocina el achín con canela y sin sal, luego que este cocido se licua con la leche se cuela y se le agrega hielo

Jugo de popocho

Ingredientes: popocho, canela, azúcar y leche

Preparación: se cocina el popocho con la canela, luego que este cocido se licua con la leche se cuela y se le agrega hielo

Jugo de yuca

Ingredientes: yuca, canela, azúcar y leche.

Preparación: se cocina la yuca con canela, una vez cocida se licua con la leche se cuela y se le agrega hielo.

Dulce de papaya

Ingredientes: papaya, coco, canela, clavo de olor y panela

Preparación: se ralla la papaya, el coco y luego se echa en una olla la panela con todo se pone cocinar con un poquito de agua se deja secar a fuego lento hasta que de la consistencia pegajosa

Dulce de ñame

Ingredientes: ñame, azúcar, leche y canela

Preparación: se ralla el ñame, se echa en un sartén con la canela y la leche, se deja cocinar sin echarle agua hasta que quede bien seco

REGISTRO FOTOGRAFICO

Diagnostico prueba pretest



Entrevista



Entrevista a sabedores y sabedoras



Trabajo cooperativo: construcción de las recetas



Actividades de lectoescritura



Cierre y bazar gastronómico







Degustación de las recetas de gastronomía local



