

Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo 2

María Ana Pedraza Pérez

Juan Camilo Ebratt García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C

2018

Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo 2

María Ana Pedraza Pérez

Juan Camilo Ebratt García

Trabajo de grado para optar al título de Magísteres en Pedagogía de la Lengua

Materna

Director

Miguel Ángel Maldonado García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C

2018

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Bogotá, 16 de mayo de 2018

A Dios,

Por permitirme vivir esta experiencia.

A mis hijos Karen y Maycol

Por haberles robado tiempo valioso de crianza.

A mi esposo

Por entender mi ausencia en ciertos momentos.

A mis hermanas Isabel y Graciela

por su apoyo en la crianza de mis hijos y creer en mí.

A mi compañero Juan Camilo Ebratt

Por su apoyo incondicional

María Ana Pedraza

A la mágica danza de la vida y a todos los que se han atrevido a bailar conmigo tan

hermosa pieza.

Camilo Ebratt

Agradecimientos

A nuestras estudiantes del colegio La Merced por haber creído y participado en forma comprometida y dinámica en esta investigación, a los padres de familia por permitirnos entrar en sus hogares y habernos apoyado en este trabajo.

Al profesor Miguel Ángel Maldonado García, tutor de este trabajo, por su paciencia constante y sus sabios consejos, por entender nuestras dificultades y valorar nuestros aciertos.

A los docentes que nos apoyaron en este recorrido: Éder García, Jaime Sarmiento, Yamile Suárez, Alexander Castillo, Sandra Quitián y otros por su acompañamiento durante este proceso, por enseñarnos la importancia y la constancia en la investigación, por darnos a conocer las pautas necesarias para elaborar esta investigación, sobre todo, gracias por darnos confianza, creer en nosotros y no dejarnos desfallecer cuando nuestro aliento era débil.

A nuestros compañeros de la maestría quienes compartieron con nosotros momentos difíciles, pero que con su apoyo incondicional y camaradería hicieron más amena esta experiencia.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	1
1. Problemática de la investigación	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Delimitación del problema	7
1.2.1. Pruebas externas relacionadas con la escritura y la lectura	8
1.2.2. Documentos institucionales	10
1.2.2.1. Hallazgos sobre el análisis de los cuadernos y talleres:	10
1.2.2.2. Encuestas a docentes:	10
1.2.2.3. Encuestas a estudiantes y hallazgos en ellas	12
1.2.2.4. Observación en el aula	13
1.3. Antecedentes investigativos	14
1.3.1. Revista Enunciación y su aporte al estudio de la escritura	14
1.3.2. Antecedentes en el Repositorio de la Universidad Distrital (RIUD)	20
1.3.3. Antecedentes relacionados con el texto instruccional: La receta	25
1.3.4. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura	28
1.4. Pregunta de Investigación	30
1.5. Objetivo General	30
1.6. Objetivos Específicos	30
1.7. Justificación	31

2. Marco Teórico	35
2.1. Escritura como proceso	36
2.2. Texto instruccional	38
2.2.1. Características de los textos instruccionales:	40
2.2.2. ¿Cómo escribir textos instructivos?	40
2.2.3. Uso de los textos instructivos	41
2.3. El recetario	42
2.3.1. Características de la receta	43
2.3.2. Ventajas de usar la receta en el aula	45
2.4. El taller: una estrategia forma pedagógica	46
2.4.1. Característica del taller	49
2.5. Aprendizaje Colaborativo	52
3. Referentes Metodológicos	54
3.1. Paradigma interpretativo	54
3.2. Enfoque cualitativo de la investigación	56
3.2.1. Características del enfoque de la investigación cualitativa:	58
3.2.2. Modelo de investigación acción en la receta de cocina para sazonar la escrita	60
3.3. El diseño: En la Investigación Acción Educativa (IAE).	61
3.3.1. Modelo de Carr, W. & Kemmis, S. (1989)	65
3.3.2. Instrumentos y estrategias utilizadas en la investigación	68
3.3.2.1. Recolección y análisis documental:	68
3.3.2.2. Encuestas	69
3.3.2.3. Registros de clase y diario de campo	69
3.3.2.4. Población	69

3.3.3. Fases de la intervención de la propuesta	70
3.3.4. Informe de la investigación acción	73
4. Análisis y Discusión de Resultados	75
4.1. Diseño e implementación de talleres pedagógicos	76
4.2. Aplicación de los talleres didácticos	77
4.2.1. Taller 1: El texto instructivo	78
4.2.2. Taller 2: Cocinando en casa	82
4.3. Resultados	85
4.2.3. Taller 3 Cocinando en la escuela	88
4.2.4. Taller 4: Edición del Recetario	90
Referencias Bibliográficas	105
Anexos	125

Lista de Gráficos

	Pág.
Grafico 1.1: Simulacro pruebas saber 9 de septiembre de 2015.	8
Gráfico 1.2: Pruebas saber octubre de 2015	8
Gráfico 3.1: La reflexión en la investigación-acción	62
Grafico 3.2: Elementos esenciales para el desarrollo profesional	644
Grafico 4.1: Formato a usar en la receta	844

Lista de Imágenes

	Pág.
Imagen 1.1: Muestra encuesta a docentes	11
Imagen 1.2: Muestra encuestas a estudiantes:	12
Imagen 4.1: estudiantes proceso de textualización.	89
Imagen 4.2: Cocinando en la escuela	900
Imagen 4.3: Invitación al Festival gastronómico	911

Lista de Registros

	Pág.
Registro N°1 Dificultades de en el proceso de escritura	81
Registro N°2 Dificultades de en el proceso de escritura:	81
Registro N°3 Evidencias avances en proceso de escritura Texto instruccional	83
Registro N° 4 Borrador	84
Registro N° 5 Avances de la intervención	86
Registro N° 6 Muestras proceso de evaluación	91
Registro N° 7 Registro avance formato de receta	94

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1.1: Antecedentes investigativos tomados de la revista Enunciación	14
Tabla 1.2: Antecedentes Investigativos RIUD	20
Tabla 1.3: Antecedentes Investigativos: El texto instruccional y receta de cocina	25
Tabla 2.1: Marcas de la secuencia instruccional	39
Tabla 2.2: Estructura básica de una receta de cocina	44
Tabla 3.1: Etapas que guiaron la investigación	70
Tabla 3.2: Matriz de Categorías, subcategorías y unidades analíticas	74
Tabla 4.1: Estrategias aplicadas en los talleres	95
Tabla 4.2: Detalle de las estrategias cognitivas y metacognitivas	96

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

MPLM 117/2018

Aspectos Formales

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TÍTULO	“Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo 2”
AUTORES	María Ana Pedraza Pérez Juan Camilo Ebratt García
DIRECTOR	Dr. Miguel Ángel Maldonado García.

Aspectos de Investigación

PALABRAS CLAVES	Escritura como proceso, texto instruccional, taller pedagógico.
DESCRIPCIÓN	Investigación de tipo cualitativo desarrollado en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se realizó en la institución educativa distrital La Merced IED de la ciudad de Bogotá. La investigación en mención tuvo como propósito primordial el reflexionar sobre las dificultades en relación con la producción de textos instruccionales que presentan un grupo de estudiantes de grado cuarto y sobre las estrategias pedagógicas que ayudan a subsanar dichos inconvenientes.
FUENTES	Esta investigación contiene 58 referencias relacionadas a tres ejes conceptuales Proceso de escritura: Flower y Hayes (1996); Scardamalia & Bereiter, (1992); Cassany (1993- 1999); Tolchinsky & Simo (2001); Pérez Abril

	(2003), Parodi (1999); Atoressi A (2010); Camps & Milian, 2000; Texto instruccional: Menéndez (2009); Mendoza (2001), Irrazabal (2014), Lacon & ortega (2008), Col (2011); Prodeau (1998); Metodología: Briones (2000), Flick (2004), Taylor & Bogdan (1987), Kemmis (1989)
CONTENIDOS	Este documento consta de cinco capítulos, en el primero se presenta el planteamiento de la problemática relacionada con los procesos de escritura del grupo de estudiantes que participaron en este estudio. El segundo capítulo desarrolla el Marco teórico. El tercer capítulo explica el Diseño metodológico de la investigación. El cuarto capítulo, describe cómo se diseñó e implementó la intervención pedagógica cuyo propósito fue fomentar la escritura textos instructivos en contextos auténticos de aprendizaje. El quinto capítulo relaciona las conclusiones y consideraciones finales a propósito de la investigación.
METODOLOGÍA	Esta investigación se rige por los postulados del paradigma interpretativo, tiene un enfoque cualitativo y para el desarrollo del mismo fue seleccionado como diseño metodológico la investigación acción.
CONCLUSIONES	El estudio permitió constatar que, la cualificación de los procesos y estrategias que orientan la producción escrita permite que los escritores en formación analicen el contenido de sus escritos y determinen si este cumple con el propósito principal, se ajusta a las características del futuro lector y responde a una situación comunicativa concreta (nivel pragmático); el escritor también está en capacidad de revisar si el texto está organizado de manera adecuada (nivel súper estructural).

Resumen

La presente investigación brinda los pormenores de un estudio con fines pedagógicos realizado a partir de la escritura de textos instruccionales, de modo particular, la receta de cocina. La investigación se originó a partir de las dificultades evidenciadas por los estudiantes del grado cuarto del colegio La Merced IED en relación con la carencia de estrategias cognitivas y metacognitivas fundamentales en la producción escrita, problemática que también se encuentra ligada a la falta de apropiación de los subprocesos que intervienen en la producción escrita como la planeación, traducción y revisión.

El diseño de la investigación facilitó la implementación de dicha intervención y la reflexión sobre las experiencias y las prácticas docentes propias de los investigadores. La intervención pedagógica favoreció la cualificación de la escritura de los estudiantes, convirtiéndolos en escritores conscientes de su producción y capaces de escribir textos instruccionales.

Palabras claves: Escritura como proceso, texto instruccional, taller pedagógico, Metacognición.

Abstract

The present research provides the details of a study for pedagogical purposes based on the writing of instructional texts, more precisely the recipe of cooking. The research is originated from the difficulties evidenced by the fourth grade students of the district educational institution La Merced IED in relation to the lack of fundamental cognitive and metacognitive strategies in written production; this problem is also linked to the lack of appropriation of the sub processes involved in written production such as planning, translation and revision.

The pedagogical intervention favored the qualification of students' writing, making them writers able to mediate in their own written production processes.

Key words: Writing process, instructional text, pedagogical workshop, metacognition.

Introducción

Este documento presenta la investigación titulada **“Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo 2”**. La investigación se desarrolló en el colegio **La Merced IED** y su propósito fue impactar en los procesos de aprendizaje de producción de textos instructivos en un grupo de estudiantes. El proyecto se sitúa en la Modalidad Escrita de la Lengua (MEL) y se inscribe en la línea de investigación Actividades Discursivas de la Lengua la cual se desarrolla en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este documento consta de cinco capítulos, en el primero titulado Problemática de la Investigación se presenta el planteamiento de las principales dificultades relacionada con los procesos de escritura del grupo de estudiantes que participaron en este estudio, también se aborda la manera como esa problemática fue determinada. Para tal fin, se hace una relación de políticas educativas en cuestión de escritura, los resultados de las pruebas de estado, simulacros, así como los antecedentes de investigación relacionados con la modalidad de la lengua antes mencionada.

En el segundo capítulo, Marco Teórico, se expone una revisión de los referentes conceptuales en que se apoya esta investigación. Este apartado aborda algunos modelos cognitivos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva psicolingüística que concibe la escritura como un proceso que se desarrolla a través de unas etapas que Rohman, G. (1969), llama Pre-escritura, escritura y reescritura, es decir, tener consciencia de cómo interviene este proceso en el momento de la composición textual para la reflexión acerca de lo que se va a plantear en el texto

y cómo se va desarrollar, esto de acuerdo con un posible lector y al objetivo o impacto que se pretende alcanzar con el mismo.

Es importante en este punto entonces subrayar las consideraciones de Atorresi (2005), en relación con la escritura como producto y la escritura como proceso, “La tradición escolar y los sistemas de evaluación de la calidad educativa que se han ocupado de la escritura se han centrado casi exclusivamente en el primer aspecto; sin embargo, el segundo no es menos importante” (p.10)

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, que instala al presente estudio dentro del paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, sigue el diseño de investigación acción educativa. Este apartado también detalla las fases de investigación y los distintos instrumentos y estrategias que se emplearon en la intervención pedagógica.

El cuarto capítulo titulado recetas de cocina para potenciar la escritura, describe la manera como se diseñó e implementó la intervención pedagógica que tiene como propósito fomentar la escritura textos instructivos en situaciones reales. Es válido señalar que la estrategia didáctica que orienta esta intervención es el taller pedagógico, su elección tiene que ver con la necesidad de hacer significativos los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la escritura en la clase de Lengua Castellana; ya que el taller pedagógico es una manera de aprender haciendo en la cual se potencia, además, una actitud crítica y reflexiva. El quinto capítulo contiene las conclusiones y consideraciones finales a propósito de la investigación. A su vez, este acápite expone la proyección de la investigación, así como el impacto que generó en la población y en los docentes que la dirigieron.

1. Problemática de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

[...] Leer y escribir son asuntos de alta prioridad, pues no solo la disminución de las desigualdades cognitivas es lo que está en juego, no es sólo el acceso al libro y la cultura. Se trata de la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella (Pérez, 2004, p. 75)

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana escribir

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir (1998, p. 27).

A pesar de lo antes mencionado, la UNESCO señala en el TERCE Tercer Estudio Regional Explicativo (2015) que una de las dificultades más grande en relación con la escritura en la región se refiere al dominio discursivo, es decir al vínculo entre el texto, su intención y propósito.

El mayor desafío está en la dimensión relativa al dominio discursivo. Esto quiere decir que los textos no son siempre adecuados a su propósito comunicativo. Desde la UNESCO consideramos importante enfrentar el desafío que nos presenta este hallazgo, debido a la transversalidad y relevancia de estas habilidades para el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

Lo anterior, está en relación con la concepción de la escritura en la escuela que por décadas consideró que una escritura era correcta si su ortografía y caligrafía eran adecuadas, obviando la relevancia de lo que el texto propone en su contenido.

De acuerdo con los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo, durante mucho tiempo la escuela confundió el escribir correctamente desde el punto de vista formal (es decir con buena caligrafía, sintaxis y ortografía) con ser un buen escritor.

[...] ser un buen escritor exige producir textos correctos no solo desde el punto de vista formal, sino desde el punto de vista de su contenido (si lo que dice es pertinente, si se entiende), de su forma (si gramaticalmente está bien escrito) y de su adecuación a la situación comunicativa (SED, 2010, p. 43).

Es claro que los aspectos formales como los ortográficos, sintácticos y morfosintácticos ayudan a que el texto se construya de forma adecuada y clara para el lector, pero en ocasiones las actividades en la clase de Lengua Castellana solo se

centran en normas de cómo escribir correctamente dejando de lado el carácter comunicativo de la escritura.

“Si bien la escritura es una práctica que se realiza con propósitos variados en la vida real, la escuela tiende a despojar la enseñanza de la escritura de su carácter comunicativo y la convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido” (SED, 2010, p, 42). De acuerdo con los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el segundo ciclo, se ha instrumentalizado la escritura en el aula a tal punto que se olvida a menudo que se escribe con una intención, anticipando el futuro lector y el impacto que se pretende generar.

Tolchinsky (2008) sostiene que la manera más adecuada de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura es por medio de la inmersión en versiones auténticas de prácticas de lectura y escritura, en las cuales se leen y se escribe para satisfacer propósitos auténticos. En la práctica se ha observado que por el contrario los ejercicios de escritura desarrollados en la clase de Lengua Castellana son poco significativos ya que privilegian aspectos gramaticales como la puntuación y la ortografía, además los textos se conciben como productos, en pocas ocasiones se toma como un proceso progresivo.

Los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana en el Ciclo Dos señalan que este hecho se puede asociar con las exigencias escriturales de la escuela que, en muchos casos, pide al estudiante una determinada cantidad de escritura sin una preocupación por la calidad o la pertinencia de la producción de sentido (MEN, 1998).

Con frecuencia en el aula se presentan ejercicios descontextualizados que dejan de lado la concepción de la escritura como un proceso, a menudo el estudiante se ve

obligado a producir un texto alejado de una situación auténtica y de estrategias meta cognitivas para la escritura. El SERCE (Segundo estudio regional comparativo y explicativo) advierte en los resultados del estudio que:

“la escritura de sólo el texto final podría deberse asimismo a la práctica que ignora la utilidad de la planificación y parece ser la más habitual en las evaluaciones de la escritura de aula y externas: producir el texto de una vez” (UNESCO, 2010, p.65).

Lo que esto ha logrado es fortalecer la creencia en el estudiante que la escritura sólo tiene valor en la escuela, de allí la dificultad en el reconocimiento de la escritura como una práctica social que se usa con diversos propósitos

Otra dificultad relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la escuela es que se ha dejado esta responsabilidad única y exclusivamente a la clase de Lengua Castellana. En relación con lo anterior, *los Referentes Curriculares para la Didáctica del Lenguaje en el segundo ciclo (2010)*, señalan que es necesario potenciar los procesos relacionados con la escritura desde todas las áreas del conocimiento en la escuela, pues las características de cada texto varían según su disciplina.

[...] enseñar a escribir en ciencias no es lo mismo que enseñar a hacerlo en sociales o en matemáticas o en lenguaje. Y que un profesor de lengua no puede enseñar los textos propios de las demás áreas porque no se trata solo de un formato; se trata de poner en palabras los saberes, operaciones cognitivas y maneras de construir conocimientos propios de cada área (SED,2010, p.42)

Lo expuesto en los párrafos anteriores nos permite concluir que la producción escrita es un problema real para las escuelas nacionales y locales y permitió observar con elementos de juicio lo que pasa en los procesos de escritura de un grupo de estudiantes que participaron en esta investigación con los cuales se reconocieron las

dificultades relacionadas con el dominio discursivo; también se observa la necesidad de desarrollar prácticas de escritura en el aula sean significativas y no ejercicios carentes de sentido. Además, se perciben dificultades en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en la redacción de un texto. Otro obstáculo en la formación de escritores competentes es la concepción que de la escritura tienen los docentes tanto de Lengua Castellana como de otras asignaturas, pues entender la escritura como un fin impide hacer conscientes y cualificar a los estudiantes en los procesos que regulan la producción textual.

1.2. Delimitación del problema

Este proyecto nace de las expectativas académicas generadas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y por las inquietudes de dos investigadores docentes en cuanto a las dificultades de enseñanza aprendizaje de la escritura con estudiantes del ciclo dos de la Institución Educativa Distrital La Merced.

Para la identificación del problema se adelantaron una serie de actividades y se aplicaron algunos instrumentos: se hizo la LEC en el periodo comprendido entre agosto y octubre de 2015.

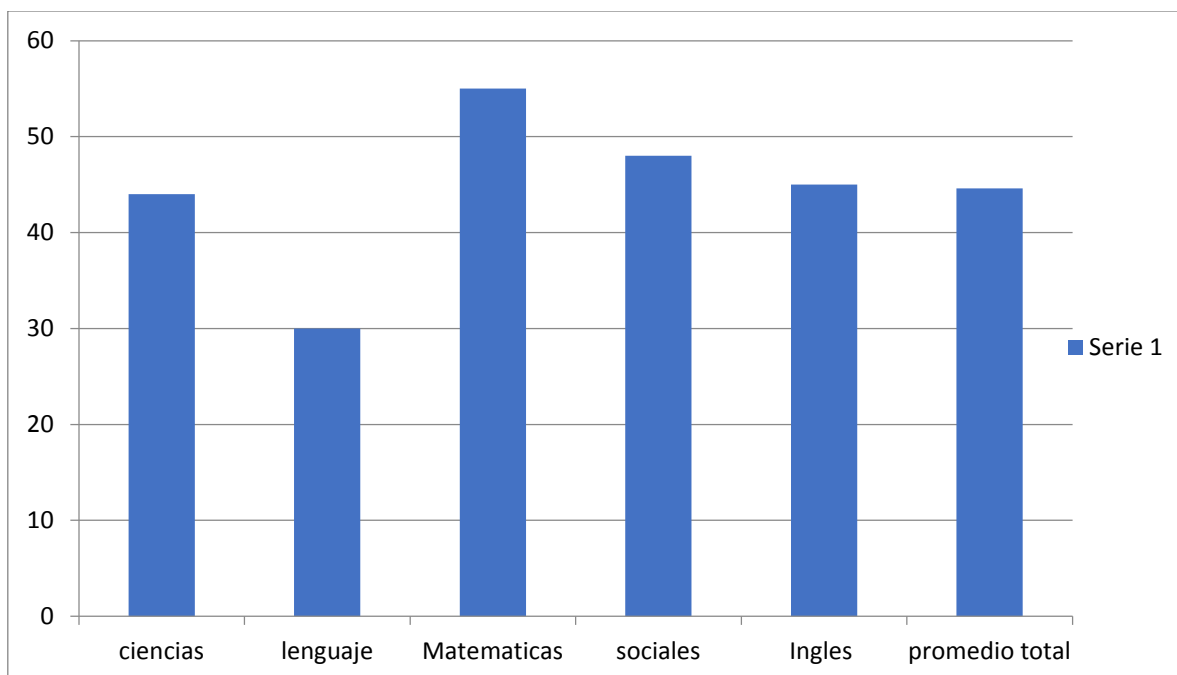
Análisis documental: Pruebas externas relacionadas con la escritura y la lectura MEN (Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Aprendizaje) y documentos institucionales (PEI, PILEO). Además, se aplicaron los siguientes instrumentos: encuestas a seis (6) docentes, se realizaron entrevistas a docentes y treinta y cinco (35) estudiantes; análisis de Cuadernos y Talleres del grado tercero; además se llevó a cabo una observación en el aula.

1.2.1. Pruebas externas relacionadas con la escritura y la lectura

Pruebas externas en grado tercero - (simulacro pruebas saber) realizadas en los meses de agosto y septiembre de 2015 en el colegio IED La Merced evidencian que los niveles en las competencias lingüísticas son muy bajos en esta institución, especialmente en los aspectos relacionados con la interpretación y argumentación. De hecho, dichos resultados muestran el área de Lengua Castellana con la valoración más baja, incluso por debajo de asignaturas como Matemáticas y Ciencias Naturales.

9 de septiembre de 2015.

Gráfico 1.1: Simulacro pruebas saber 9 de septiembre de 2015.



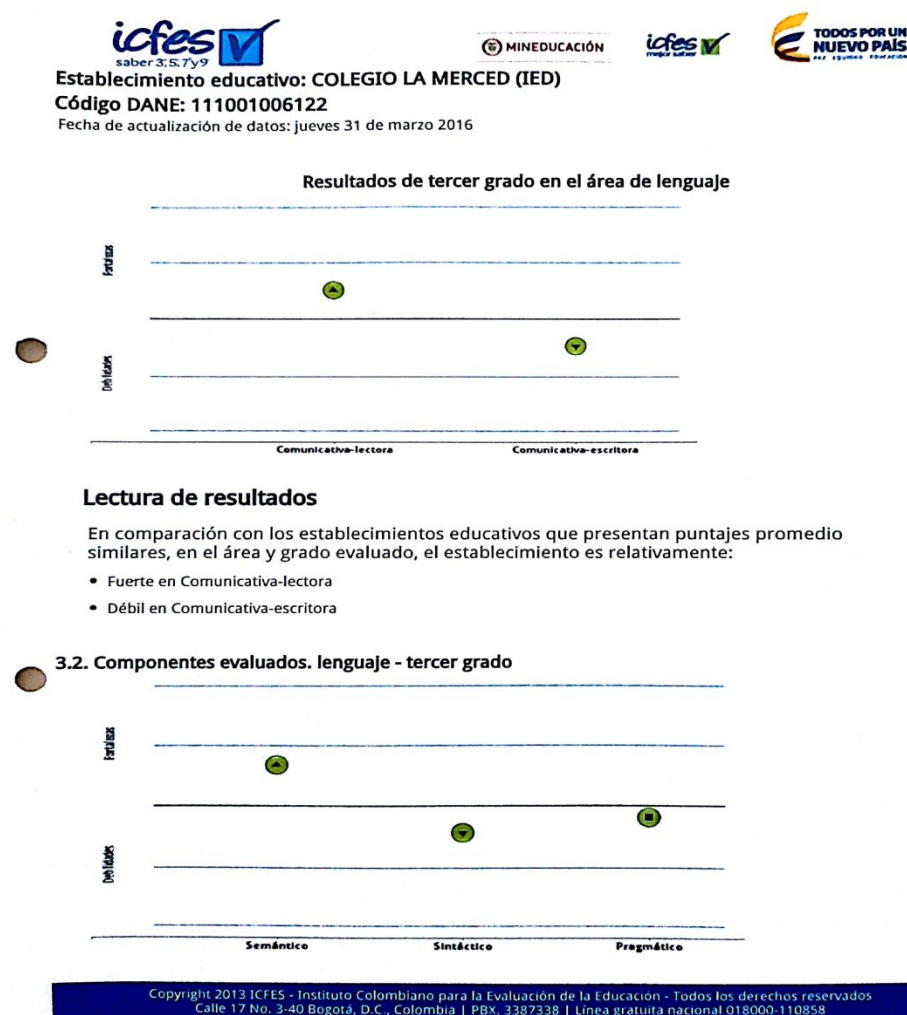
Fuente: Equipo Pedagógico

En cuanto a los resultados de la prueba Saber 2015 para grado Tercero el puntaje promedio alcanzado en el área de Lenguaje por la institución fue 356 de 500, no obstante, a pesar de estar por encima del promedio distrital y nacional sigue estando

muy por debajo de los establecimientos educativos no oficiales cuyo puntaje fue 381 y de aquellos establecimientos educativos del nivel socio económico 4 de Bogotá con puntaje de 364.

La prueba además evidenció fortalezas en la competencia comunicativa – lectora y en el componente semántico; a su vez indicó debilidades en la competencia comunicativa – escritora, en el componente sintáctico y en el pragmático.

Gráfico 1.2: Pruebas saber octubre de 2015



1.2.2. Documentos institucionales

En relación con el proyecto PILEO (2014 -2015), cabe mencionar que aunque hace parte de los proyectos institucionales, no está articulado para los ciclos uno y dos jornada tarde, lo que quiere decir, que fuera de la clase de lengua castellana no se están generando estrategias didácticas, que privilegien la lectura y la producción de textos escritos en estos ciclos.

1.2.2.1. Hallazgos sobre el análisis de los cuadernos y talleres:

- a. Se confirma el planteamiento emanado de los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el segundo ciclo (SED 2010) que señala que los docentes no definen con claridad las consignas e instrucciones relacionadas con la enseñanza de la escritura.
- b. De igual manera se evidencian inconvenientes en cuanto a la cohesión del texto, específicamente en lo relacionado con lo lexical (coocurrencia, reiteración) y con lo relacional (ausencia del uso de conectores). Simultáneamente, aparecen problemas de coherencia local especialmente en la progresión temática.

1.2.2.2. Encuestas a docentes:

El 15 de Octubre del año 2015 se aplicó en el colegio La Merced una encuesta a un grupo de cinco docentes del grado tercero, tres de la asignatura de Lengua Castellana, uno de Ciencias Naturales y uno de Matemáticas.

Hallazgos a propósito del análisis de la encuesta

En las siguientes muestras de entrevistas a docentes realizada en el año 2015 se analizan aspectos importantes referentes a las concepciones docentes sobre la

escritura y cómo este proceso está siendo desarrollado en la clase de Lengua Castellana.

Imagen 1.1: Muestra encuesta a docentes

2. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que las estudiantes presentan en la escritura? (enumere 3)

- cambio de consonantes
- intercambio de mayúsculas y minúsculas
- separación de palabras o palabras unidas.

3. ¿Con qué fin se pide a las estudiantes escribir en el aula?

- Mejorar la letra
- Poder corregir a tiempo lo que escriben.

4. ¿Qué es lo que más les gusta a sus estudiantes escribir en el aula?

- Textos narrativos
- Textos científicos
- Textos argumentativos

5. ¿Qué estrategia utiliza en clase para que las estudiantes mejoren su producción escrita?

- Ayudar al estudiante con el vocabulario.
- Corrigiéndoles el curso su composición.
- Pasando a leer cada producción.

5. ¿Qué estrategia utiliza en clase para que las estudiantes mejoren su producción escrita?

Buenas actitudes de retroalimentación a los escritos de las alumnas y articular los temas académicos con la escritura. por ejemplo. Se ve la célula y se exige un cuento escrito sobre la célula y así con todos los temas tratados en la clase. Gracias

Fuente: Docentes Ciclo II La Merced IED

Las encuestas revelaron la ausencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas para mejorar los procesos de escritura. En este sentido, reconocidos

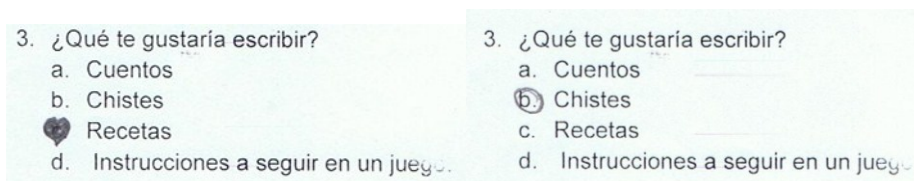
autores como Flower & Hayes (1981) han señalado la importancia de considerar la escritura como un proceso que incluye varias etapas: Planeación, textualización, edición o revisión. “El acto de componer es en sí mismo un proceso de pensamiento orientado hacia un fin, conducidos por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor” (Flower & Hayes, p. 366).

1.2.2.3. Encuestas a estudiantes y hallazgos en ellas

Una vez analizadas las encuestas realizadas a las estudiantes en el año 2015 se encontró que existe algún grado de desconocimiento de los gustos escriturales, pues la totalidad de los docentes encuestados afirman que el género narrativo es el preferido de las estudiantes. En contraste, más de la mitad de las alumnas encuestadas aseguraron disfrutar de otros tipos de textos como (Recetas, instrucciones) que son de carácter instructivo.

Imagen 1.2: Muestra encuestas a estudiantes:

<p>3. ¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>a. Cuentos _____</p> <p>b. Chistes _____</p> <p>c. Recetas _____</p> <p>d. Instrucciones a seguir en un juego. _____</p> <p><input checked="" type="radio"/> e. Canciones</p>	<p>3. ¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>a. Cuentos _____</p> <p>b. Chistes _____</p> <p>c. Recetas _____</p> <p><input checked="" type="radio"/> d. Instrucciones a seguir en un juego.</p>
<p>3. ¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>a. Cuentos _____</p> <p>b. Chistes _____</p> <p>c. Recetas _____</p> <p><input checked="" type="radio"/> d. Instrucciones a seguir en un juego.</p>	<p>3. ¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>a. Cuentos _____</p> <p>b. Chistes _____</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Recetas _____</p> <p>d. Instrucciones a seguir en un juego. _____</p>
<p>3. ¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>a. Cuentos _____</p> <p>b. Chistes _____</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Recetas _____</p> <p>d. Instrucciones a seguir en un juego. _____</p>	<p>3. ¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>a. Cuentos _____</p> <p>b. Chistes _____</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Recetas _____</p> <p>d. Instrucciones a seguir en un juego. _____</p>



Fuente: Estudiantes grado cuarto la Merced IED

1.2.2.4. Observación en el aula

De igual modo, se demuestra que en los ejercicios de clase se hace énfasis en las competencias lingüísticas relacionadas con las reglas gramaticales, en ocasiones desconociendo la importancia del nivel pragmático de la lengua: “Este nivel Pragmático... proporciona las condiciones decisivas para reconstruir parte de las convenciones que hacen aceptables las expresiones, a saber, su aptitud con respecto al contexto comunicativo” (Van Dijk, 1980, p. 31). En relación con lo anterior la investigadora Martínez señala que “reconocer que un texto escrito es interactivo es un punto de partida fundamental para el desarrollo de estrategias textuales, puesto que la situación de enunciación de la cual parte el texto determina su estructura” (Martínez, M. 1999, p. 132).

En el contraste entre los resultados de las pruebas externas, el análisis de los diferentes corpus, la observación en el aula, las encuestas a profesores y estudiantes fue posible determinar el estado de los procesos escriturales de las estudiantes en el grado 403 del colegio La Merced IED. De ahí surgió la necesidad de cualificarlos y en esa misma medida, incluir las alternativas para preparar a las estudiantes, que en su conjunto, fue lo que configuró un problema investigativo.

1.3. Antecedentes investigativos

1.3.1. Revista Enunciación y su aporte al estudio de la escritura

En el rastreo adelantado, se destaca el interés por la enseñanza de la escritura en la Revista enunciación con cinco (5) de artículos de investigadores de la MPLM y de autores invitados, que se relacionan a continuación.

Tabla 1.1: Antecedentes investigativos tomados de la revista Enunciación

Revista Enunciación	Objetivo	Autor	Título
Volumen 17-1 Año 2012	El objetivo de esta investigación es la escritura espontánea en el aula de clase de adolescentes a partir de una perspectiva etnográfica.	Jorge Orlando Amaya	La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación
Volumen 17-1 Año 2012	Indagar sobre las concepciones que predominan en los docentes de primaria de un colegio oficial de Bogotá sobre la enseñanza de la escritura	Diana Carolina Hernández	Concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza
Volumen 17-2 Año 2012	Favorecer las prácticas pedagógicas centradas y sustentadas en aquellos docentes que rehúsan a investigarse, por lo tanto también se niegan a transformarse	Andrea Ruiz Gómez (2012)	Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales
Volumen 19-1 Año 2014	En este artículo, las autoras proponen que los niños construyen formas discursivas extensas apropiándose de características textuales convencionales	Angélica Sepúlveda y Ana Teberosky	La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos
Volumen 19-2 Año 2014	como el pudor ha subsistido de manera inconsciente en la producción de textos escritos cuando se pretende verla como un compromiso académico	Fabio Jurado Valencia	Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario

Fuente: Elaboración propia

En la revista Enunciación, volumen 17, editada por la Maestría en Pedagogía de la lengua Materna de la Universidad Distrital muestra los resultados de la investigación de Amaya (2012) titulada “La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación”. El objetivo de esta investigación fue potenciar la escritura

espontánea en el aula de clase de adolescentes a partir de una perspectiva etnográfica. Con respecto a las estrategias e instrumentos, la investigación tuvo en cuenta: - El análisis documental con miras a establecer los elementos gráficos, sintácticos, ortográficos, semióticos y semánticos que configuraban cada muestra recolectada. - La entrevista abierta: recolecta corpus, que, mediante una serie de preguntas dirigidas hacia los estudiantes de forma personal y escrita, indagaba acerca de la opinión sobre los textos espontáneos.

Esta investigación obtuvo e identificó que los jóvenes si escriben, pero sin estructura, se alejan de la escritura como proceso, de los propósitos pedagógicos, con bajos niveles de autonomía y se acercan más a un producto. Los textos revelan que los estudiantes se apropian de la escritura como instrumento de expresión, buscan mecanismos de cohesión, coherencia y los orientan a un destinatario real, aunque se alejan de lo que el colegio espera de sus producciones.

En el mismo volumen 17 de la revista, se reseña otra investigación titulada "Concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza". En esta Hernández (2012) indagó sobre las concepciones que predominan en los docentes de primaria de un colegio oficial de Bogotá sobre la enseñanza de la escritura, se hace una comparación entre el discurso que tienen los pedagogos y las prácticas didácticas que se desarrollan en el aula. Se pudo ver que los docentes de primaria en la mayoría de los casos tienen a cargo toda la asignación académica del grado correspondiente. Por lo cual, la enseñanza de la escritura en este nivel escolar

depende de lo que cada docente haya construido a lo largo de su formación académica y su experiencia profesional y personal.

El trabajo investigativo se llevó a cabo en dos momentos: el primero se concentró en “el decir docente” donde se analiza la forma como los maestros conciben la escritura y evalúan a sus estudiantes. En el segundo momento, se recurrió a la grabación y transcripción de clases de español de tres maestras de diferentes grados de primaria, es decir, “el hacer docente” y contrastarlo con su discurso, de manera que a partir de este corpus se caracterizan las concepciones docentes.

De allí se llegó a una conclusión amparada por Morales & Bojacá (2002), donde “la adquisición de la escritura se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de estos, luego las palabras y las frases para llegar por último a las oraciones” (Morales & Bojacá, 2002, p. 46). Esta forma de concebir la escritura se apoya en ejercicios de repetición y memoria como las planas, la transcripción de elementos mínimos, el copiado y el dictado con buena letra. En este sentido, predomina la enseñanza parcelada del código escrito de manera acumulativa, por lo cual, la escritura se brinda de forma descontextualizada, se aplican métodos comunicativos en la educación inicial de la escritura donde se evidencia la exigencia ejercida para grafiar y descifrar letras. Se presenta la escritura como una actividad estrictamente académica, cuya evaluación es exclusivamente del profesor.

En la revista *Enunciación* volumen 17 del año 2012 también se encuentra un trabajo investigativo realizado por Ruiz, que tituló “Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales”. El objetivo consistió en que favorecer las prácticas pedagógicas centradas y sustentadas en aquellos docentes que rehúsan a investigarse, por lo tanto, también se niegan a transformarse. Así se podrá dar cuenta de las concepciones de escritura de los maestros del primer ciclo en el que culturalmente se ha asumido como el nivel escolar responsable de la “escritura formal”.

El trabajo se realizó con 65 estudiantes y 12 docentes de primer ciclo de tres colegios de la ciudad de Bogotá, donde se recogió un corpus mediante entrevistas y observaciones directas en sus aulas. La investigación en sus resultados concluyó que las prácticas de enseñanza de la escritura no han logrado modificarse, porque tampoco lo han hecho las concepciones de los docentes, y la escritura sigue considerándose en el primer ciclo como una habilidad motriz y prescriptiva que se encarga solo del estudio de las letras. Como señala Vygotsky (1934), se enseña el alfabeto, pero no la escritura.

También esta investigación determinó que la escritura sigue considerándose como una habilidad perceptiva y motriz reducida a la enseñanza y al uso prescriptivo del alfabeto, y en el que una concepción de escritura como construcción social, cultural y como proceso es poco optimista, ya que ésta concepción está siendo construida y transformada por la experiencia del profesor a partir de la experiencia, de sus creencias, de su conocimiento teórico, pero también empírico, de sus afectos, de sus

ideas, en fin, de su propia historia. Las concepciones, difíciles de transformar, están en los educadores y no en los estudiantes.

Continuando con la relación de antecedentes, en el volumen 19 del año 2014 de la revista *Enunciación* se revisó un artículo investigativo español escrito por Sepúlveda & Teberosky, titulado: “La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos”, donde. Las autoras referencian como los niños construyen formas discursivas extensas apropiándose de características textuales convencionales. Desde el punto de vista del aprendizaje de lo escrito, el artículo investigativo relaciona la producción de textos con la comprensión y la lectura.

Para este estudio se seleccionó un corpus de textos infantiles que resultó del seguimiento a diez niños de primero a tercer grado en la ciudad de Barcelona, España. Estos niños estaban realizando un proyecto basado en secuencias de enseñanza aprendizaje a partir de la lectura en voz alta de libros infantiles, la observación de la escritura propia del libro y la reescritura por parte de los educandos. Para la investigación se seleccionaron los textos de tres niñas y dos niños por cada grado de escolaridad participantes del proyecto, se escogieron los textos con mayor proporción de palabras escritas en discurso directo correspondieron a la reescritura del libro de “El sapo salva a sus amigos” en los grados Primero y Segundo y a la invención de una historia a partir de dos imágenes, en el grado Tercero. Para el análisis los textos fueron transcritos y normalizados desde el punto de vista ortográfico, manteniendo la puntuación original.

En este artículo se pudo concluir que el mayor número de citas directas con marco discursivo y gráfico convencional aumentó en todos los ejemplos seleccionados en los grados primero y segundo de primaria, mientras que en tercero desaparecieron las citas directas libres sin puntuación.

De otra parte, el profesor e investigador Jurado (2014) escribió el artículo “Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario” donde manifiesta cómo el pudor ha subsistido de manera inconsciente en la producción de textos escritos cuando se pretende verla como un compromiso académico. El escritor siente la sensación de que algo falta en su texto, siente temor a mostrarlo en público, a socializarlo y siente prevención por lo que expresa allí. En los niños también inicia esa inhibición cuando se inicia su escritura, esconden sus escritos por temor y timidez al reconocerse a sí mismo y sentirse exhibido ante el otro, esto es propio de la situación humana.

En este artículo, el profesor Jurado señala la importancia que tiene el computador en la vida actual donde el pensamiento del ser humano es referido cuando se intenta representar con enunciados verbales. Cuando este proceso se lleva a cabo, se está hablando de una actividad del individuo que forma parte de una comunidad que ha sido cultivada donde los miembros producen textos cotidianamente. Los estudiantes que inician su proceso escritor toman modelos que encuentran en sus pantallas para producir sus propios textos, es decir, toman la escritura de la pantalla electrónica y castran su imaginación y creatividad.

Del planteamiento anterior, se puede deducir que, el reto de escribir comienza por los grados iniciales y, a medida que los grados de escolaridad avanzan también lo hacen las producciones textuales del estudiante, de allí depende que el amor por la

escritura llegue hasta la educación superior o por el contrario se debilite en el transcurso escolar.

1.3.2. Antecedentes en el Repositorio de la Universidad Distrital (RIUD)

En el repositorio de la Universidad Distrital algunos trabajos que sirvieron de apoyo para nuestro trabajo investigativo, se consolidan a continuación.

Tabla 1.2: Antecedentes Investigativos RIUD

Autor	Objetivo	Año	Título
Edison Javier Jiménez	Hallar una estrategia pedagógica que ayudara a mejorar la producción textual en estudiantes de grado once	2016	La estrategia del CARACOL: Una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia
Efigenia Báez Soto	Implantar una estrategia didáctica que involucre el desarrollo de habilidades cognitivas y Metacognitivas que ayuden a mejorar la producción textual a través del texto expositivo-explicativo en un colegio de la Localidad Ciudad Bolívar	2015	El uso de estrategia cognitivas y Metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos
Gerardo Antonio Córdoba	Cualificación de textos argumentativos implementando la evaluación formativa con fortaleza en la producción de textos escritos	2015	Evaluación formativa y cualificación de la escritura
Clara Josefina Vela	Este trabajo se realizó desde la categoría de arte- acción y se estructuró desde la experiencia estética.	2009	24 mujeres visten un difunto: celebraciones Instructivas

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se abordó el trabajo de grado de Jiménez del año 2016 titulado “La estrategia del CARACOL: Una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia”. En dicha experiencia se propuso hallar una estrategia pedagógica que ayudara a mejorar la producción textual en estudiantes de grado once. Aunque la investigación se suscribe en la discursividad de la oralidad y la

escritura, la intervención se centra en la búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con la escritura a través de relatos de experiencia.

La propuesta investigativa trabajó desde el análisis del borrador en el proceso escrito, la realización o desarrollo de talleres, la revisión de estos y por supuesto la edición de un escrito ya corregido. Por otra parte, consiguió incluir esta estrategia en el plan de estudios de la Institución relacionando el área de español con la de sociales por ser una estrategia de fortalecimiento relacionada con la memoria histórica y la de producción textual.

Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraron ampliamente la escritura con relación a los escritos iniciales. Adicionalmente se demostró que el relato de experiencias es una estrategia motivante para los estudiantes, y que mediante ésta se logra fortalecer el proceso de aprendizaje. Los estudiantes intervenidos son escritores más reflexivos y analíticos frente al proceso de escritura.

Otro trabajo de investigación relacionado con la producción de textos expositivos que se revisó fue el de Báez Soto (2016) que se titula “El uso de estrategias cognitivas y Metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos”. El objetivo de este trabajo se encaminó a buscar e implementar una estrategia didáctica que involucre el desarrollo de habilidades cognitivas y Metacognitivas que ayuden a mejorar la producción textual a través del texto

expositivo-explicativo en un colegio de la Localidad Ciudad Bolívar en una comunidad bogotana de estrato socioeconómico desfavorable.

Se abordó la investigación mediante una reflexión sobre la producción escrita, con estrategias como la secuencia didáctica, la negociación de la propuesta didáctica a implementar teniendo presente las características lingüísticas, pragmáticas, gramaticales y sintácticas. La evaluación del trabajo es realizada durante todo el tiempo en que es llevada a cabo la intervención hasta lograr el producto final objeto de esta tarea. En el transcurso de este tiempo se hace un diagnóstico, dando prelación a la intervención en grupo y tareas parciales, así se llega a una reflexión sobre el trabajo realizado y de los procedimientos seguidos para alcanzarlo.

La experiencia investigativa de Báez logró planificar y desarrollar el proceso de aprendizaje en torno a los intereses y necesidades de los estudiantes del grado noveno, se establecieron estrategias cognitivas y metacognitivas con el propósito de mejorar la producción escrita mediante la planificación, realización, revisión y edición. Las secuencias didácticas se convirtieron en una herramienta para que los estudiantes aprendieran a establecer propósitos, a elaborar esquemas, buscar información, mantener discusiones y confrontaciones cuando sea necesario.

En el trabajo de grado de Córdoba A, titulado “Evaluación formativa y cualificación de la escritura” tuvo como propósito cualificar los textos argumentativos, implementando la evaluación formativa con énfasis en la producción de textos escritos.

En las prácticas evaluativas escritas se recurrió a evaluaciones finales de productos y en el proceso se tuvo en cuenta la planeación, textualización, revisión y edición.

Esta investigación sobre la evaluación como estrategia didáctica se justifica por los aportes a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas de clase y especialmente en el proceso de la escritura. Es importante anotar que esta propuesta involucra a docentes, generando reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y a los estudiantes mediante una evaluación formativa e integral mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En cuanto a la metodología realizada, inicialmente se plantearon diversos tipos de escritos que reflejaran la comprensión de los actos de escribir como procesos interactivos definidos por los conocimientos previos y las experiencias vividas por el escritor. Luego de esta etapa se busca validar el carácter de la escritura como la motivación, escritura voluntaria, el interés y las estrategias metacognitivas. Es conveniente estructurar la investigación desde sus propios argumentos seguido de los contraargumentos para poder llegar a la conclusión.

En la evaluación formativa, los estudiantes registraban sus propios avances y planeaban estrategias para superar sus debilidades académicas. Por su parte, en la escritura se consiguió el objetivo propuesto, analizar el texto para buscar la información pertinente, emplear un vocabulario adecuado, integrar las frases de manera clara, con coherencia y cohesión en forma adecuada.

En el año 2009, Vela en su investigación “24 mujeres visten un difunto: celebraciones Instructivas”, realizó su trabajo desde la categoría de arte- acción y estructuró desde la experiencia estética. La herramienta plástica a usar es la

instrucción. Se ubica en un espacio público y se ejecuta desde un colectivo dando relevancia a fiestas populares como el día de la mujer, Halloween, año viejo y otras personales como el cumpleaños de los actores.

Cada una de estas celebraciones nace de recordar una historia de vida sobre la celebración y vivencia de una de estas fiestas para ser materializada con el ritual que permitan contextualizar el instructivo. Es así como la investigación en mención, recopila la vivencia y organización de estas fiestas populares en el año 2009 en la ciudad de Bogotá, en distintos contextos. La instrucción es el elemento central de investigación que indaga en una fiesta sobre su organización, traduciéndola como una guía de acciones lúdicas y en la práctica como pauta para seguirla.

La metodología que se siguió fue el acercamiento a cuatro fiestas a intervenir (día de la mujer, Halloween, cumpleaños y año viejo) reconociendo su origen, modo de celebración y características propias del evento. Posterior a esto se crea la instrucción a desarrollar en la celebración del evento, fue necesario además dar pautas para llevar a cabo la actividad y hacer la convocatoria, también se consideró oportuno genera un mapa de puesta en acción para así llevar a cabo la celebración.

Crear instrucciones para estas celebraciones le permitió a la investigadora:

- Resignificar objetos presentes en las celebraciones desde la vivencia de cada persona.
- Hacer de la instrucción una herramienta que se sale de lo común para entrar a un espacio y tiempo de lo artístico.
- Aportar una función social al instructivo como constructor de experiencias y dejar de verlo como un mero manual.

- Realizar instrucciones en la exploración artística para ponerla al servicio de la organización de una fiesta colectiva.
- La instrucción como una forma artística para cercarse al conocimiento, a las experiencias y a la lúdica.

1.3.3. Antecedentes relacionados con el texto instruccional: La receta

A continuación, se exponen una serie de antecedentes referentes al texto instruccional y a la receta de cocina, ya que esta tipología textual es una de las categorías de análisis que sustenta este proyecto.

Tabla 1.3: Antecedentes Investigativos sobre el texto instruccional y receta de cocina

Autor	Título	Año	Objetivo
Clara Inés Fonseca Mendoza (Colombia)	Relaciones texto – contexto en recetas de cocina del caribe colombiano	2015	Informar y relacionar la estructura de los textos instruccionales en la receta de cocina y el contexto; es decir, la posibilidad de la adquisición de saberes acerca de lo más íntimo de las culturas y de las personas que las conforman
Cristina Fajre, Víctor Hugo Arancibia. Universidad Nacional de Salta. Argentina	La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela	2000	Plantear y trabajar el discurso instruccional como uno de los más importantes dentro del área de la lengua, dada su importancia en la circulación social y en la vivencia que tiene dentro de las prácticas escolares mediante la consigna.
Natalia Irrazabal; Gastón Saux; Débora Burin. (Argentina)	Comprensión de Instrucciones y Memoria de Trabajo. Aprendizaje Multimedial.	2014	Medir la relación entre comprensión de instrucciones y modalidad de presentación de las instrucciones (verbal, imágenes, y multimedia). Referir el procesamiento cognitivo implicado en la comprensión del texto instruccional.
Emma Valdeón (España)	La receta de cocina, una experiencia integradora	2009	Proceso para escribir textos instruccionales. Comparar las diferentes tipos de recetas, analizar las propiedades del texto.
Equipo de Educación Infantil Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta (España)	El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil.	2004	Presentamos es la sistematización de los contenidos y secuencias didácticas sobre lectoescritura bajo la dirección. Reconocer la secuencia didáctica de la receta como texto prescriptivo, a través del reconocimiento de la estructura de la receta, léxico y formas gramaticales, procedimientos, formas y soportes para su escritura y lectura.

Fuente: Elaboración propia

La autora Fonseca (2015) en su artículo “Relaciones texto-contexto en recetas de cocina del Caribe colombiano” asigna la receta como documento de riqueza cultural donde se da cuenta de la gran variedad de olores, colores, sabores, productos, manipulación y consumo de cada región. Por otro lado, destaca la receta como texto instruccional donde se forma a base de instrucciones ordenadas con las cuales paso a paso y sin detenimiento se va hacia el logro de un objetivo que es servir el plato. La investigadora señala que el manejo de verbos es utilizado varias veces en el proceso (freír, cocinar, sazonar, acompañar), mientras que el participante (ingrediente) solo una vez, a esto se le adiciona la circunstancia (con aceite bien caliente, sal, limón, con arroz, patacón, ensalada) y no se puede dejar de usar los conectores (y, para, luego, entonces, por último).

Fajre, C. & Arancibia, V. (2000) en su artículo “La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela” advierten que es el texto instruccional el menos trabajado en el aula, siendo éste uno de los más importantes por su circulación social y por la continuidad que este tiene en el momento de hacer la consigna.

También es importante subrayar la contribución del proyecto realizado por Irrazabal, Saux & Burin (2014) titulado “Comprensión de instrucciones y Memoria de Trabajo. Aprendizaje Multimedial” cuyo objetivo es el de estudiar la relación entre comprensión de instrucciones y modalidad de presentación de las instrucciones (verbal,

analógica y Multimedial) como resultado de la comprensión de instrucciones ordenadas gráfica o verbalmente.

Otra referencia se encontró en el libro *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, el cual fue coordinado y recopilado por Nemirovsky (2009). El texto presenta un apartado que lleva por nombre “La receta de cocina, una experiencia integradora” se trata investigación desarrollada por Valdeón, que señala la dificultad en los procesos de escritura cuando se tiene un grupo de estudiantes heterogéneos. Como estrategia de intervención se recurrió a un texto de uso social, pero que fuera significativo para ellos, y se llegó junto con los estudiantes a trabajar la receta. Enfatiza en la importancia de escribir estos textos instruccionales con la utilización de un vocabulario especializado pero sencillo y específico; con estructuras gramaticales sencillas, en los que la información ha de estar ordenada y secuenciada.

Nemirovsky (2009), asesora y coordinadora de procesos de formación en Madrid, ha dedicado algunos de sus proyectos al aprendizaje del lenguaje escrito en niños, la investigadora plantea la importancia de estructurar la planificación, teniendo en cuenta las propiedades del sistema de escritura, las del tipo de texto, la secuenciación y respecto a la comprensión de textos instruccionales. En cuanto al sistema de escritura, analiza las palabras en situaciones de realización como la separación correcta de palabras, frases y variables ortográficas que designan ingredientes y verbos.

1.3.4. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura

Los aportes de las investigadoras Lacón, N. & Ortega, S. (2008) en su artículo ***Cognición, metacognición y escritura han*** sido de gran importancia para el desarrollo de este estudio.

A través de una investigación de tipo descriptivo y experimental desarrollada con alumnos de noveno grado, las autoras presentan cómo la competencia productiva en la escritura puede ser potenciada si se aborda a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los escritores novatos reconocer sus recursos, potencialidades y que a su vez posibilite la regulación de los procesos y subprocesos que intervienen en la producción escrita. Es importante señalar que la investigación en mención se fundamenta en los modelos cognitivos, sociocognitivos y psicolingüísticos.

Lacón & Ortega retoman de Bandura (1972) el concepto de competencia comunicativa, para el investigador esta competencia está constituida por tres competencias: La lingüística, la hermenéutico-analítica (comprensiva) y la táctico-retórica (productiva); esta última tiene dos componentes:

Textual: la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados a nivel de superficie. Este componente, indispensable tanto en la comprensión como en la producción.

Estratégico-pragmático: la capacidad de elaborar discursos que respondan a las necesidades pragmáticas propias de cada práctica social (Lacón & Ortega, 2008).

En su estudio, las investigadoras argentinas se preguntan si es posible plantear una didáctica de la metacognición, y consideran que no solo es posible sino necesario y para ello se apoyan en tres principios propuestos por Menereo (1994) y que deberían guiar una didáctica de tipo metacognitivo:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”.
2. Enseñarles a que mejoren la regulación de los procesos cognitivos implicados.
3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden. (propósito de la tarea, intención, expectativas y demandas de quien propone la tarea.

Las autoras Lacón, N. & Ortega, S. (2008) también advierten que estos tres principios no son suficientes si los docentes no abordan sus prácticas desde la mirada metacognitiva, revisando y reflexionando la pertinencia de estas para así refinarlas y optimizarlas.

Una vez adelantado el proceso de revisión documental y empírico, los antecedentes investigativos y, en general todo documento soporte, se propusieron las siguientes preguntas

1.4. Pregunta de Investigación

¿Cómo se fortalecen los procesos de escritura de textos instructivos en situaciones auténticas?

Sub-preguntas de investigación.

¿Qué perspectiva pedagógica favorece la escritura de textos instructivos en las estudiantes del Ciclo dos?

¿Cómo diseñar e implementar talleres pedagógicos que contribuyan a la formación de escritores de en ciclo dos?

¿Cómo evaluar los alcances obtenidos por los Maestros en la implementación de talleres pedagógicos acerca de la escritura de recetas de cocina?

1.5. Objetivo General

Potenciar la escritura textos instructivos en situaciones auténticas de aprendizaje.

1.6. Objetivos Específicos

Reconocer de qué manera la perspectiva psicolingüista favorece la escritura de textos instructivos en un grupo de estudiantes del ciclo dos.

Diseñar e implementar talleres pedagógicos que contribuyan a la formación de escritores de textos instructivos en un grupo de estudiantes de ciclo dos.

Evaluar los alcances obtenidos en la implementación de talleres pedagógicos referentes al proceso de escritura de recetas de cocina.

1.7. Justificación

Esta investigación que se inscribe a la línea de investigación Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua, en el programa de maestría Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Desde la condición y aseveración que la escritura es una de las herramientas principales que el ser humano tiene para expresar sus sentimientos, pensamientos y conocimientos, y que junto a esa referencia en términos de comunicación humana se encuentra como una forma determinante en la consecución de objetivos, la escritura como proceso de pensamiento orientado hacia ese fin (Cassany, 2003), ha estado presente en los procesos y proyectos de la escuela.

[...] “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1995, p.13). En ese sentido, es prioritario en la formación de escritores tener presente el planteamiento de Cassany, un escritor competente requiere aprender a anticipar cual será el futuro lector y el impacto que busca generar con el texto, en otras palabras, este nivel de experticia exige el uso de estrategias que le permita definir con anterioridad el propósito del escrito, el tipo de texto y lo organice en forma clara para sus lectores.

Pero paradójicamente, como lo exponen en los estudios de la UNESCO (2015), se ha determinado que en la región donde se incluye nuestro país, una de las dificultades

mayores para los estudiantes, está en relación con la producción de textos en el dominio discursivo, sus textos no son siempre adecuados a su propósito comunicativo. Otro tanto se demuestra en los resultados de las pruebas externas e institucionales, cuando las estudiantes del colegio La Merced, IED, evidenciaron debilidades en la competencia comunicativa – escritora, en el componente sintáctico y en el pragmático, cuya significancia no está en la evaluación de la escritura en sí, sino el dominio del proceso de ella y en consecuencia se tiene que al ser indagadas sobre textos que utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, ellas no conocían ni manejaban formas de como organizarían esos textos para expresar un mensaje o una idea y así mismo, fueron bajos los niveles demostrados respecto al uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido.

Así el mayor desafío para la escuela está en la dimensión relativa al dominio discursivo, pero prescindiendo de prácticas de enseñanza tradicional que asumen la escritura como una herramienta para acceder y regular el conocimiento y se ha olvidado del carácter comunicativo de esta modalidad de la lengua. La indicación desde la UNESCO, es que se considere importante enfrentar el reto reconocido en la transversalidad y relevancia de estas habilidades para el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

En consecuencia, la escuela debe desarrollar prácticas de escritura y aplicar estrategias que lleven a sus estudiantes a hacer uso adecuado, apropiado y pertinente del proceso de escritura y del dominio de características de los diferentes tipos de

textos, que en esta investigación, es el texto instructivo (la receta) que se convierte en el eje sobre el cual se desarrollará la intervención con un grupo de estudiantes de grado cuarto del colegio distrital La Merced IED, y aportar elementos pedagógicos y didácticos que las ayuden a superar esas dificultades a favor de la cualificación de su competencia escritora.

Por otra parte, avanzar en el trabajo docente y en la responsabilidad de desarrollar procesos de escritura en ambientes de aprendizaje que discurren en acciones y actividades que dispongan la enseñanza de la escritura desde su carácter comunicativo y no en un ejercicio escolar desprovisto de sentido. De hecho, Tolchinsky (2008) sostiene que la manera más adecuada de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura es por medio de la inmersión en versiones auténticas de prácticas de lectura y escritura, en las cuales se leen y se escribe para satisfacer propósitos auténticos. En la práctica se ha observado que por el contrario los ejercicios de escritura desarrollados en la clase de Lengua Castellana son poco significativos ya que privilegian aspectos gramaticales como la puntuación y la ortografía, además los textos se conciben como productos, en pocas ocasiones se toma como un proceso progresivo.

Esta investigación tiene como propósito potenciar los procesos escriturales de un grupo de estudiante del ciclo dos de la Institución Educativa Distrital La Merced, con una intervención pedagógica que haga explícitas y fortalezca las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en el proceso de escritura, se sustenta en la necesidad y el deber que la escuela tiene de formar escritores competentes en los

términos de Ong (1981), la escritura, potencia procesos cognitivos que no solo tienen lugar cuando se está ocupado en escribir, “sino inclusive cuando ese proceso se articula con los pensamientos de manera oral, es una escritura reconocida en la transformación de la conciencia humana” (Ong. 1981, p. 81).

Así pues, el presente estudio no solo busca impactar en los procesos relacionados con la producción escrita de la población ya antes mencionada, también pretende educar a ciudadanos empoderados y propositivos; todo esto en aras de la construcción de una sociedad incluyente y basada en la equidad.

2. Marco Teórico

Esta investigación se enmarca en la Modalidad Escrita de la lengua (MEL) y se inscribe en la línea de investigación *Pedagogía de las actividades Discursivas de la Lengua*; la propuesta tiene como propósito impactar de manera positiva en los procesos de producción de textos instructivos en un grupo de estudiantes del ciclo dos.

Este acápite demarca la ruta teórica que ha seguido el estudio y señala porqué se ha optado por un investigador en particular. Esta decisión se toma teniendo como unidad de análisis las siguientes categorías: Proceso de escritura, texto instruccional y taller pedagógico.

Este estudio se aborda desde la perspectiva psicolingüista, [...] “es una disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro. Muestra, por tanto, interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje” (Frías, 2002, p.9). Es importante subrayar que es un modelo experimental que requiere de la constatación de hipótesis y conclusiones por medio de la observación de hablantes en situaciones auténticas. La psicolingüística indaga por aquellas actividades mentales que intervienen cuando hacemos uso del lenguaje.

2.1. Escritura como proceso

Hablar de escritura como proceso significa comprender que en la producción escrita intervienen una serie de operaciones mentales, presupone además la existencia de unas etapas y estrategias durante la escritura, 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación) y; 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo). Flower, L & Hayes, J (1981), Smith, F (1982), Bereiter, C & Scardamalia, M (1992); Caldera (2003) retoma los postulados de los autores antes mencionados.

Es necesario, además, señalar que según Flower, L & Hayes, J (1981) en el proceso cognitivo relacionado con la escritura intervienen operaciones de suma importancia: Generación de ideas, estructuración de ideas, establecimiento de metas y objetivos, corrección y evaluación; cada una de estas operaciones cumple con una función sustancial en la composición del texto escrito, construyendo y verificando el sentido, la intención y la función del mismo.

“Flower, L & Hayes, J señalan la necesidad de acrecentar el control sobre el propio proceso de composición para llegar a ser un escritor más eficiente y más efectivo con sus lectores” citados en (Lacón, N & Ortega, S 2008, p 234.). Por su parte, Bereiter, C & Scardamalia, M (1992) hacen una distinción entre el escritor novato y el experto, mediada e instruida por un docente que motiva el proceso. La psicolingüística trata en este caso de determinar cómo se produce y se comprende el lenguaje, por otro lado,

cómo se adquiere y emplea la lengua escrita. Así, el enfoque psicolingüista entiende la lengua y su uso como una manera de percibir al ser humano en forma integral, ya que ella le permite al hombre: Comprender, producir y adquirir habilidades comunicativas.

Estos autores identifican dos procesos que intervienen en la composición de un escrito:

El proceso de generación textual, que supone la transformación de ideas en lenguaje, y el proceso de transcripción, que integra los procesos de nivel inferior. En la transcripción se involucran habilidades de codificación ortográfica y habilidades grafo-motoras para el trazado de las letras no consideradas en el modelo de Flower, L & Hayes, J. (Sánchez & Barzone, 2010, p.42).

Simultáneamente, los investigadores canadienses proponen dos modelos: Decir el conocimiento y transformar el conocimiento. Plantean que el proceso de escritura no transcurre igual para todas las personas. Según Marinkovich (2002) en la teoría de Bereiter, C & Scardamalia, M (1992) la escritura no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad lectora. Argumentan que el proceso de un joven estudiante y aquel de un escritor maduro no pueden ser los mismos.

A partir de las consideraciones anteriores se revela que la escritura que debe ser constantemente retroalimentada desde diferentes contextos, en tanto que mediante ella se permite producir textos de diversos tipos, con variados contenidos, usando en cada

caso vocabulario específico, distintas estructuras, como sería con el tratamiento de los textos instruccionales.

De hecho, el texto instruccional se destaca y se puede trabajar mediante un enfoque interdisciplinario y su proceso de escritura puede plantearse con estrategias que lo ubican en lo que Lomas discute en torno a la trascendencia de estas herramientas: “La escritura es una acción lingüística y cultural, cuya utilidad trasciende el ámbito escolar, ya que constituye una forma habitual de comunicación en los diferentes contextos de la vida de las personas” (Lomas, 2003, p. 89)

2.2. Texto instruccional

Es un tipo de comunicación textual en la cual se enuncia un qué hacer. Se usa la comunicación lingüística para planear el comportamiento de uno mismo o de los demás. La instrucción es el tipo de texto relacionado con el proceso cognitivo de la planeación. En cuanto al texto instruccional, es importante subrayar que, en esta investigación, se aborda esta subcategoría desde la perspectiva de la investigadora Rodríguez, M. quien plantea que esta tipología tiene “la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades” (Rodríguez, 1993, p. 20). Así mismo la autora sugiere que los escritos instruccionales cumplen una función apelativa y que su trama es descriptiva; según esta autora existen dos tipos de texto instruccional: la receta y el instructivo.

A propósito de la secuencia del texto instruccional la investigadora García, G, (2011) señala que “Por medio de las secuencias instruccionales o instructivas se

aconseja u ordena al receptor la realización de acciones o actividades varias, se dan instrucciones, se recomiendan operaciones o se indican procedimientos” (García, 2011, p. 132). La autora además afirma que “la función de los textos con predominio de secuencias instruccionales es la directiva, a menudo acompañada de la función apelativa o de contacto” (García, 2011, p. 132).

Tabla 2.1: Marcas de la secuencia instruccional

Marcas de las secuencias instruccionales		
Palabra clave: el verbo	Otros elementos: Otras formas de transmitir órdenes	Procedimientos textuales: ordenación de los mandatos
Imperativo	Infinito con función de imperativo	De forma cronológica
	Construcciones impersonales con función de imperativo	Según el rango
	Verbos modales	Según el orden causa-consecuencia o condición-consecuencia

Fuente: Elena, P. (2011, p. 132).

El mundo en el cual nos movemos está lleno de instrucciones presentes en nuestras actividades diarias tanto en el aula como fuera de allí. Así, el uso mismo de los medios tecnológicos nos exige seguir instrucciones reconociendo el manejo de este tipo de textos instruccionales. El texto instructivo como su nombre lo puntualiza es el que está formado por una serie de enunciados o reglas que nos llevan a seguir unos lineamientos ordenados para realizar un plan o tarea. Estos textos son muy útiles en el aula y es poco común utilizarlos ya que se desconoce sus beneficios pedagógicos.

Los principales textos instruccionales usados en la vida diaria son: manuales de convivencia, instrucciones para juegos, manuales de uso de un aparato o

electrodoméstico, instructivos para hacer una manualidad y los recetarios. Merino (2009).

2.2.1. Características de los textos instruccionales:

Las características principales de los textos instructivos son:

- Requieren de un formato especial. Este formato lleva un título que lo identifica y relaciona el tema; dos subtítulos el primero se refiere a los materiales y el segundo a las instrucciones o procedimientos. Estos últimos se deben seguir en un orden establecido para poder llegar a su resultado.
- Las instrucciones que se dan deben estar compuestas por frases cortas y puntuales.
- Utiliza marcas gráficas como números, asteriscos o guiones para diferenciar o secuenciar la serie de pasos.
- Puede acompañarse con gráficos. En ocasiones las instrucciones solo se acompañan con dibujos.

2.2.2. ¿Cómo escribir textos instructivos?

Las indicaciones se deben escribir de manera clara y fácil.

Merino (2009) plantea:

Antes de escribir:

Se debe hacer un plan de escritura donde se tengan en cuenta aspectos como:

- Repasar mentalmente todos los pasos.
- Enumerar cada uno de los pasos a seguir.
- Utilizar el vocabulario adecuado, en este aspecto se tiene presente usar un vocabulario técnico.
- Organizar los pasos de manera secuenciada.

En el momento de escribir:

En este momento es importante poner en marcha el plan de escritura que se elaboró anteriormente. En nuestro caso por ser estudiantes pequeñas se debe acompañar en sus primeros escritos y hacer varias revisiones.

1. Numerar cada uno de los pasos, respetando la secuencia cronológica del proceso.
2. Utiliza los verbos en infinitivo, imperativo, o en 3ª persona.
3. Utilizar conectores cronológicos como: para comenzar, en primer lugar, en segundo lugar, finalmente...

Después de escribir

Cada vez que la estudiante escriba se debe revisar con ella misma para ver las fortalezas y debilidades de su texto. Se hará énfasis en lograr que por sí misma se dé cuenta de su falta de coherencia o cohesión, al igual que el orden cronológico.

Para esto Merino (2009) sugiere:

1. Leer el escrito y observar si se entiende.
2. Revisar el orden de los pasos, y si se necesita reorganizar para que el procedimiento quede bien secuenciado.
3. Socializarlo con otros y pedirles le den sus apreciaciones y sugerencias.

2.2.3. Uso de los textos instructivos

Como se anota anteriormente, estos textos aportan enormemente al proceso de aprendizaje, uno de sus beneficios es enseñar a regular su comportamiento, lo ayudan

dirigiendo, enseñando, ordenando o aconsejando para realizar determinadas acciones. Por otro lado, le informa al receptor mediante una explicación o descripción siendo el objetivo de éstos un proceso comunicativo, tendiente a instruir sobre el manejo o procedimiento que se quiere dar a conocer.

Otra de las metas que busca esta clase de textos es el de enseñar o guiar en la consecución de determinada acción de alguna actividad. En este ejemplo aparecen las instrucciones para la realización de una receta de cocina

Además, los tipos de textos instructivos de acuerdo a lo determinado por el Portal Educativo (2012) se pueden presentar de manera:

- Textual
- Gráfica
- Gráfica y textual
- Audiovisual

Asimismo, se pueden interrelacionar cada uno de las formas señaladas.

2.3. El recetario

El más usado de los textos instructivos es el **recetario**, éste consiste en un libro o folleto cuyo objetivo es dar instrucciones para preparar comidas, postres o bebidas. Este brinda información ordenada desde el uso de ingredientes y sus respectivas

cantidades, hasta casos donde se da información sobre el contenido calórico y proteínico. Posteriormente aparecen los pasos o instrucciones para poder elaborar la receta, este procedimiento es lo que hace que la preparación le salga bien al chef.

Con respecto a la relación que tiene con el lenguaje Leví-Strauss afirma: “cocinar (...) es junto al lenguaje una verdadera forma universal de actividad humana: así como no hay sociedad sin lenguaje, tampoco existe ninguna que no cocine de alguna manera al menos alguna de sus comidas” (Leví-Strauss, 2008, p. 36); en este sentido, tanto la cocina como el lenguaje inciden en la identidad cultural de nuestro medio.

Thompson (2004) lo plantea así: “En el nivel más simple, el lenguaje refleja nuestra percepción del mundo como constituido por lo que ocurre, involucrando cosas que pueden tener atributos y que ocurren en contextos que ofrecen detalles de lugar, tiempo y manera” (p.86), refiriéndose a un texto instruccional específico como es el recetario.

Es importante también anotar que gracias a los avances tecnológicos en nuestro medio se encuentran recetas en la web, allí se dan los ingredientes y se ve la preparación paso a paso para su elaboración.

2.3.1. Características de la receta

Una receta debe tener un formato específico donde se pueda apreciar un título y dos subtítulos como son los ingredientes y la preparación. De esta manera todo

proceso en la receta debe tener la forma: “Se + verbo en forma infinitiva, en 3ª persona, del presente, indicativo, singular o plural” (Thompson, 2004, p. 157). En este caso se omite quien ejecuta la acción en el proceso es decir el ingrediente principal el cual se menciona en los ingredientes y luego una primera vez en la receta; a partir de entonces, se omite; esto ocurre porque, se supone “que los ingredientes están presentes físicamente mientras uno lleva a cabo las instrucciones” (Paesani, 2006, p. 165).

En el siguiente cuadro se puede apreciar los modos anteriores de aproximarnos a la estructura textual y al contexto de producción de las recetas.

Tabla 2.2: Estructura básica de una receta de cocina

TEXTO INSTRUCCIONAL: La receta				
OBJETIVO: pescado frito				
Estructura retórica	Cláusula para indicar			
Secuencia	Procesos	Objeto	Circunstancias	Conectores
1	Se sazona	pescado	Con sal, pimienta, limón y ajo	Luego
2	Se fríe	pescado	Con aceite bien caliente	Y
3	Se acompaña	pescado	Con patacón, arroz blanco y ensalada	

Fuente: (Thompson, 2004), adaptada por (Paesani, 2006, p.165).

En el cuadro anterior se puede deducir lo expuesto atrás: Se sazona + el pescado con sal, pimienta, limón y ajo + luego

Se fríe + con aceite bien caliente

y + se acompaña + con patacón, arroz blanco y ensalada.

En este caso se ha omitido las dos últimas instrucciones al protagonista que es el pescado.

En el texto instruccional, todos los elementos y relaciones que lo estructuran pueden ser vistos desde las perspectivas lingüística y pragmática y cada una de ellas proporciona elementos nuevos o distintas facetas de esos mismos elementos. Desde el componente pragmático o contextual, se examinan los datos que están a la entrada del proceso de producción textual, es decir aquéllos que condicionan el comportamiento de todas las demás variables, como la situación social-espacial-temporal que rodea al autor y al lector; los conocimientos y valores compartidos entre ambos; los resultados que ambos esperan de su contacto con lo prescrito y, lo que hace el autor para lograr esos resultados.

Este componente exige que la producción del texto sea vista nada más como una acción, que, para este caso, se trata de una acción particular en que el lector necesita aprender algo y el autor se propone enseñárselo.

2.3.2. Ventajas de usar la receta en el aula

Las recetas utilizan categorías gramaticales concretas (verbos, sustantivos, adjetivos, conectores y artículos), pero además algunas medidas utilizadas en matemáticas y otras propias de la cocina (pizca, tacita, pocillo, cucharadita), esto

permite mejorar y trabajar con el campo semántico, el vocabulario propio o especializado, la ortografía y normas de estilo propias de este tipo de texto instruccional. En la preparación se pueden usar oraciones cortas unidas por conjunciones, al seguir las instrucciones en un orden cronológico se usa los conectores temporales o adverbios de tiempo (luego, ahora, primero, finalmente...) Por otra parte, en este tipo de texto se fomenta un aprendizaje significativo a partir de un producto y escenario real y autentico, al usar un vocabulario sencillo y familiar ayuda en el proceso de escritura y del aprendizaje haciendo reflexión sobre lo que se está aprendiendo, Valdeón, E. (2009).

Pero no solamente tiene repercusión positiva en el área de español, también la hay en otros aspectos como lo cultural y social, facilitando el dialogo, mejorando competencia de comunicación, autoestima, autorregulándose, practicando el uso de las herramientas tecnológicas, se aprende aprendiendo.

2.4. El taller: una estrategia forma pedagógica

El taller pedagógico es una estrategia en la cual el estudiante y el docente forman equipo de trabajo para solucionar un problema específico que se presenta en el aula de clase. Cada integrante facilita y aporta de acuerdo a su experiencia aspectos cotidianos propios de su ámbito escolar, de esta manera contribuye al trabajo del otro y de sí mismo, promueve procesos pedagógicos, impacta en procesos educativos en el aprender a: conocer, hacer y ser. De esta manera los educandos son artífices de sus

propios aprendizajes haciendo un puente innovador entre lo cotidiano, lo científico, reflexivo, crítico y autocrítico.

El taller como sistema de enseñanza es definido por Ander-Egg, E. (1991) como “metodología activa” se trata de una forma de enseñar, la estrategia se centra en aprender mediante un “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Este investigador aclara que “En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo”. (p.10). El aprendizaje es mucho más eficaz si el estudiante lo adquiere viendo y haciéndolo. Según el autor se constituye como un enfoque global e interdisciplinario donde el docente cambia sus estrategias tradicionales de enseñanza para convertirse en un asistente que ayuda en el proceso, por su parte el estudiante aprende y sus respuestas en muchos casos pueden ser mejor argumentadas que las del mismo profesor.

Por su parte, Mirabent (1990), define el taller pedagógico como una reunión de trabajo donde se unen los participantes para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que lo proponen y a la asignatura que lo organiza. No se puede pensar en taller si las actividades no son prácticas, manuales o intelectuales, si los objetivos que se persiguen no son la manifestación de ideas, teorías, principios que se estudian como tareas productivas. Por lo tanto, un taller pedagógico es una estrategia para formar, transformar, perfeccionar hábitos y habilidades que le permiten transformar el conocimiento a los estudiantes.

El trabajo de talleres pedagógicos está encaminado a dar solución a necesidades específicas del grupo, cuando se trata de talleres para estudiantes pequeños como es este caso, se requiere de prácticas pedagógicas especiales, esto se debe a que el niño

es un ser dinámico, creativo, innovador y sus expectativas de aprendizaje son mayores que las de los adultos y adolescentes. Piaget (1966 – 1978) nos aclara que los niños no traen los conocimientos en las mentes, lo traen organizados de tal forma que elaboran sus propias estructuras, registran sus experiencias, interpretan y proyectan su comportamiento, elaborando planes de acción en el momento.

A los niños les gusta el dinamismo, hacer cosas nuevas, participar de las actividades propuestas, responder a sus intereses, proponer ideas, aportar para dar solución a dificultades grupales, los juegos que requieran organización, de trabajo en equipo. Todo esto, se convierte en una herramienta muy valiosa para desarrollar talleres pedagógicos y reforzar valores sociales mediante reflexiones en situaciones para el mejoramiento grupal e individual, es decir, se propone además de un reto pedagógico un cambio de conducta.

La investigadora Rodríguez, M. (2012) en su artículo “El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar” define el taller como “una práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares” (Rodríguez, M. 2012, p. 15). Asimismo, es el lugar donde se relacionan los conocimientos académicos y la vida cotidiana del estudiante mediante lo creativo y lo artístico. El taller es un instrumento de enseñanza aprendizaje por lo tanto requiere ser bien escogido por el docente de acuerdo al nivel, el grupo, el contexto y la asignatura.

Maya, A. (1999) en su trabajo, El taller educativo, indica algunos objetivos que son propios de los talleres:

1. Promover y facilitar una educación integral entre el proceso de aprendizaje, el Aprender a aprender, el Hacer y el Ser.
2. Realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada entre docentes, estudiantes, instituciones y comunidad académica.
3. Superar el concepto de educación tradicional en el cual el estudiante ha sido un receptor pasivo del conocimiento.
4. Facilitar que los estudiantes como participantes en los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
5. Desmitificar la ciencia y el científico, buscando la democratización de ambos.

2.4.1. Característica del taller

Como se expresó anteriormente, el taller está orientado básicamente trabajar las características psicosociales del niño, el proceso de enseñanza aprendizaje. Por esto el taller constituye una forma esencial en el entorno escolar, que tome particularidades propias de su entorno donde se intercambian experiencias.

El taller se constituye como un lugar donde todos los estudiantes integran y forman conocimientos y valores, desarrollan destrezas y cambian actitudes. Aquí no solamente el niño participa y aprende, sino que lo hace también el docente, los dos participantes se comprometen en forma activa en el desarrollo del trabajo. En esta modalidad de aprendizaje los conocimientos se obtienen desde la práctica de la realidad social del estudiante.

Rodríguez, M. (2012) retomando a Ander-Egg, E. (1991) señala que los talleres deben tener algunas características, tales como:

Dialógico. El taller permite proponer el discurso, intercambiar sus conocimientos, expresar intereses, dudas, temores, inquietudes y angustias, compartir sus experiencias, manifestar libremente sus opiniones, requiere la necesidad de escuchar, mantener la coherencia temática para el logro de los objetivos comunicativos.

Participativo: El taller constituye un espacio abierto a la intervención, y permite a los estudiantes ser constructores de sus propios aprendizajes. Se desarrollan actitudes participativas y formarse para participar. El estudiante que participa en el taller apoya su apropiación activa de su aprendizaje, del desarrollo de un contexto social y cultural permitiendo ubicarse en un grupo determinado.

Funcional y significativo: Rodríguez (2012), retomando los planteamientos de Coll (1997) aclara que en este proceso de aprendizaje significativo el educando no solo aprende contenidos sino también valores, normas, estrategias, destrezas que le permiten asegurar el control personal sobre sus propios procesos y conocimientos. De este modo los talleres se convierten en vínculos entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conocimiento escolar, dándole así sentidos a la educación.

Lúdico: Los talleres proponen actividades lúdicas y juegos del lenguaje que ayudan a solucionar problemas cognitivos, al mismo tiempo espacios para la creatividad y la recreación.

Integrador: Integra la teoría y la práctica, así como nuevos conocimientos, permite un currículo interdisciplinario, el taller es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad. El conocimiento solo puede ser fuente de desarrollo cultural en la medida en que ayude

a los estudiantes a situarse de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte.

Sistémico. La planeación, sistematicidad de actividades, ejecución de secuencias y fundamentación conceptual en las cuales se apoya el taller, otorgan un carácter sistémico a los aprendizajes dentro de una perspectiva globalizante. La función del docente consiste en contribuir entre la actividad y los contenidos socioculturales que se determinan en la escuela. (Rodríguez, 2012)

Entre las características propias del taller pedagógico citadas por Maya, A. (1999) se pueden anotar:

- Tener relación directa entre lo teórico y lo práctico.
- El estudiante elabora sus propios conocimientos.
- Se forma el educando a través de la reflexión (del estudiante y profesor).
- El conocimiento siempre se muestra como proceso, no como producto terminado.
- Participan todos los miembros del grupo, las decisiones son tomadas en conjunto.
- Se integran conocimientos a medida que se van dando parcialmente los de cada grupo o núcleo, así, se integran distintas perspectivas. Esta se tomará como la metodología del taller.
- Generan discusión y de esta manera se concibe el conflicto socio cognitivo. Es importante anotar que no se puede disminuir los planteamientos del compañero. (Maya, A. 1999, p. 24)

En consecuencia, el uso de estrategias como el taller pedagógico permite construir un conocimiento colectivo y vivenciado, es decir, un aprendizaje significativo.

2.5. Aprendizaje Colaborativo

La investigación se apoyó en esta estrategia didáctica, ya que concibe la escritura cómo una práctica social que se desarrolla a través de las interacciones con otros miembros del grupo y con el medio pues los participantes deben discutir, compartir, criticar ideas con el propósito de cumplir una meta conjunta. “El desarrollo cognitivo es visto como un proceso cultural, en donde los conocimientos y significados son co-construidos en interacción y compartidos en comunidades de práctica como la escuela” (Guzmán, K. & Rojas- Drummond, M. 2012, p.218).

“El aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (Roselli, N. 2016, p. 224).

Estas negociaciones e intercambios facilitan la reflexión en conjunto sobre la mejor manera de realizar una tarea, proporcionan espacios de diálogo y de convivencia entre las partes haciendo posible que se construya conocimiento de forma colectiva.

Cuando los escritores novatos tienen oportunidad de trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación, producen textos con mayor coherencia y cohesión, redactan ideas más creativas y emplean un mayor repertorio lingüístico, que aquellos textos redactados de forma individual. (Guzmán, K. & Rojas- Drummond, M. 2012, p.220).

Por consiguiente, es de suma relevancia para esta investigación el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica, pues permite construir conocimiento de manera colectiva, afianzando a su vez la convivencia entre los miembros del grupo a través de valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación.

3. Referentes Metodológicos

En este capítulo se relacionan los aspectos metodológicos que conforman esta investigación y que se adapta a este proceso investigativo para analizar los siguientes elementos: paradigma, diseño y enfoque, a partir de los cuales se crea una ruta, que recorre varias estrategias, que mediante la solución de talleres da un camino a través del cual se va a resolver la pregunta, y nos conducirá por pasajes que nos llevaran a lograr los objetivos propuestos, de tal suerte que el diseño, la intervención y las conclusiones demuestran el proceso adelantado.

3.1. Paradigma interpretativo

Este estudio se aborda desde el paradigma interpretativo, pues se busca descifrar diferentes hechos que están conectados de manera compleja, con la escritura, las didácticas aplicadas a la enseñanza de la lengua materna y el gusto de las estudiantes por alguna tipología. Dicho de otro modo, con esto no se busca alcanzar una verdad declarada sino entender la dinámica en la cual se desarrolla esta problemática, identificando a su vez posibles maneras de impactar positivamente en este fenómeno.

Este proceso investigativo se centra en la lengua como conocimiento, en este caso, se hace referencia a la producción textual (texto instruccional), tomando como punto de

partida aquellas estrategias que deben tenerse en cuenta en la planeación de esta tipología. Se ocupa del estudio del hacer y del significado de esas acciones humanas, de la planeación, textualización e interpretación de las mismas. Así, se le da una significación muy valiosa a la producción, comprensión e interpretación de su propia realidad.

Según Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996), el paradigma interpretativo o hermenéutico estudia la realidad en su contexto natural

[...] La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -- entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos -- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32)

Así mismo, las búsquedas están enfocadas para ser indagadas y resueltas de manera significativa donde el investigado y el investigador se alimentan y se relacionan en forma inseparable uno del otro, vínculo que resulta de su interacción, de esta manera lo afirma Briones:

[...] La investigación está influida por la elección de un paradigma que guía la investigación hacia el problema y por los valores que se dan en el contexto. Desde el paradigma interpretativo- hermenéutico se observa la realidad como algo dinámico, múltiple y holístico; centra su interés en comprender, interpretar y compartir esa comprensión de la realidad a través de la relación dialógica entre sujeto investigador-

sujeto investigado, ya que “la función final de la investigación interpretativa consiste en lograr la interpretación de las conductas de las personas estudiadas lo cual se logra al captar el significado que ellas le dan desde su propia perspectiva y subjetividad (Briones, 1990, p. 69).

El paradigma hermenéutico nos lleva a una relación íntima del texto con quien lo produce. La significación de la información está sujeta a la interpretación que el investigador da a esos documentos, dicho de forma distinta: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (Baeza, 2012).

Por ello es importante tener en cuenta que este proceso se da en el colegio de forma conjunta, en un marco social, lo que conlleva a facilitar la producción de ciertos conocimientos enfocados a una metamorfosis social que desemboca a una articulación de independencia.

3.2. Enfoque cualitativo de la investigación

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, que se fundamenta en la observación sistemática, entrevistas, estudios de casos, todo lo que ha sido escogido por su pertinencia para el análisis e interpretación de este tipo de fenómenos. La aplicación de este método y de las estrategias que este acarrea, es relevante para establecer un diálogo que permita ilustrar la importancia de los saberes que regulan la escritura sin dejar de lado lo primordial que es la función comunicativa de la misma. En la investigación cualitativa. En palabras de Flick (2004) “El enfoque cualitativo

demuestra la variedad de perspectivas sobre el objeto y parte de los significados subjetivo y social relacionados con ella. La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes”. (p. 20)

En la investigación cualitativa se coloca como referencia la vida cotidiana del sujeto que es observado, indagado e investigado. De esta manera el rol del docente investigador debe ser un verdadero artífice de estrategias pedagógicas y didácticas que no solamente motiven a los investigados, sino que los conduzcan a buscar sus propios aprendizajes, y a cambiar paradigmas en los actores que intervienen en los aprendizajes de una sociedad actual y exigente.

Para esta investigación se toma entonces la vida misma, con significados, partiendo de la concepción que lo más válido es la propia experiencia, que no es más que el acercamiento a lo que se vive a diario, aquí lo importante es aprender haciendo. En este sentido las instrucciones dadas a través del recetario y otras producciones textuales, se convierten en actividades prácticas e intelectuales que van a intervenir en sus propias experiencias. El investigador dirige su quehacer en seleccionar de la mejor manera las experiencias, en utilizarlas de una forma práctica y responsable para ponerlas al servicio de la investigación. Para lograr lo anterior el profesor Mills da algunas sugerencias:

1. No hay que separar vida y trabajo: El trabajo intelectual, el acercamiento a la investigación desde su postura cualitativa es la elección de un tipo de vida que solo se debe perfeccionar para aprovechar las oportunidades que se ofrezcan en su camino.

2. Organizar un archivo: Una solución es “llevar un diario”, la necesidad de pensamiento sistemático que siente el investigador lo exige. En este archivo se debe reunir el proceso intelectual que se está haciendo y lo que se está experimentando.
3. · Reflexionar sobre la propia experiencia: La experiencia es sumamente importante como fuente de trabajo intelectual original, es indispensable para la originalidad en todo trabajo intelectual y utilizado como trabajo para la autorreflexión.
4. El hábito de escribir: El diario de campo ayuda a organizar la experiencia investigativa y toma aportes valiosos que si no se escriben se olvidan
5. Revisar los proyectos en marcha: Un investigador debe revisar periódicamente el trabajo que está haciendo, debe reflexionar acerca de esto, orientar su proyecto y revisarlo constantemente ya que ese ejercicio es la práctica más fructuosa y hasta quizá interesante para los demás

Es por esto que, en este tipo de investigación priman las charlas, las entrevistas, la observación, diarios de campo, fotos, y todo aquel material que el investigador recoja, analice y produzca resultados encaminados a dar respuesta al problema que aqueja a la población a la cual se interviene. Así pues, la investigación cualitativa se basa en hechos reales y cotidianos, no en hechos ajenos al conocimiento de quienes son investigados.

3.2.1. Características del enfoque de la investigación cualitativa:

La metodología cualitativa en su más amplio concepto se refiere a la indagación donde se vale en la investigación las propias palabras del sujeto investigado, de lo que

escribe, de la conducta que se puede ver. En palabras de Taylor, S. & Bogdan, R. (1987) la investigación cualitativa se caracteriza por:

1. *La investigación cualitativa es inductiva*: el investigador sigue un diseño flexible, casi siempre inicia con interrogantes.
2. *Entiende al contexto y a las personas desde una perspectiva holística*: el investigador estudia a las variables como un todo, (no hay fragmentación) estudia a los sujetos desde su contexto y de las situaciones que se encuentran en ellas.
3. *El investigador cualitativo es sensible a los efectos que causa sobre las personas objetos estudio*: como se habló antes el investigador interactúa con los investigados en forma natural es decir en sentido informal.
4. *Se busca la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*: el investigador se identifica con las personas que estudia, con el fin de experimentar la realidad en los sujetos investigados.
5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus creencias, perspectiva y predisposiciones*: el investigador cualitativo debe percibir las cosas observar, como si estuvieran ocurriendo en ese momento por primera vez para poder identificar las falencias y los aciertos que se tienen.
6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas*: busca una comprensión detallada con base en las perspectivas de las otras personas, especialmente de aquellas que raramente son escuchadas o son del común del entorno.
7. *El enfoque cualitativo es de carácter humanista*: los métodos con los que se estudian a las personas necesariamente influye en el modo en el que se les ve, sin importar quienes son.

8. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en la investigación:* permite permanecer en forma empírica (Blúmer 1969), el investigador observa al sujeto en su vida cotidiana. La validez adquiere un protagonismo al ser una investigación rigurosa, sistemática, confiable y no estandarizada.
9. *Para el investigador cualitativo todos los contextos y personas son dignos de estudio:* al ser todos los escenarios y personas similares y únicas (puesto que en todo grupo de personas se puede hallar algunos procesos sociales de tipo general). Se logra analizar procesos sociales que en determinados escenarios aparecen claros, mientras en otros se visualizan tenuemente.
10. *La investigación cualitativa es un arte:* al ser flexible y no limitarse a las reglas. Siguen lineamientos orientadores, los métodos están al servicio del investigador, no lo supeditan y le dan la libertad para crear sus propias técnicas y procesos. (Taylor, S & Bogdan, R. 1987, p. p 20 - 23)

3.2.2. Modelo de investigación acción en la receta de cocina para sazonar la escrita

Desde las características planteadas por Taylor, S & Bogdan, R. (1987) la actual investigación recurre al paradigma interpretativo en afinidad con el diseño de investigación cualitativa llegando a las siguientes reflexiones.

- A partir de las entrevistas hechas a los investigados se pudo observar que se necesitaba una estrategia pedagógica que motivara la escritura de textos diferentes a la tipología narrativa.
- Esta investigación surgió gracias a las deducciones que como investigadores tomamos del corpus inicial, en donde se extrajo la pregunta que es la columna vertebral de la

investigación. ¿Cómo fortalecer la producción escrita de textos instruccionales en situaciones auténticas?

- Los investigadores interactuaron de forma natural con las estudiantes para conocer sus gustos escriturales, sus expectativas y sus falencias sobre la producción textual.
- El grupo objeto de la investigación no había sido indagado, ni observado para un trabajo similar, por el contrario, había pasado por un proceso académico interrumpido por el cambio de docentes constantes.
- Este proceso investigativo fue destacado durante el tiempo de desarrollo por ser planeado, organizado, riguroso, metódico, confiable y no estandarizado.
- Se analizaron diversos recursos como encuestas (Anexo N° 1), diarios de campo, observaciones directas (Registros 1 - 6), se examinaron distintos textos instruccionales entre ellos los recetarios, de allí se diseñaron talleres pedagógicos que contribuyeron a formar escritores.
- La estrategia utilizada en la presente investigación cualitativa fue el recetario, ya que, aprovechando sus bondades textuales, en este se aprende haciendo, se trabajó en forma flexible, saliéndose de parámetros convencionales, donde el investigado llevo a cabo los macro procesos de la escritura (planeo, ejecuto, reviso y edito)

3.3. El diseño: En la Investigación Acción Educativa (IAE).

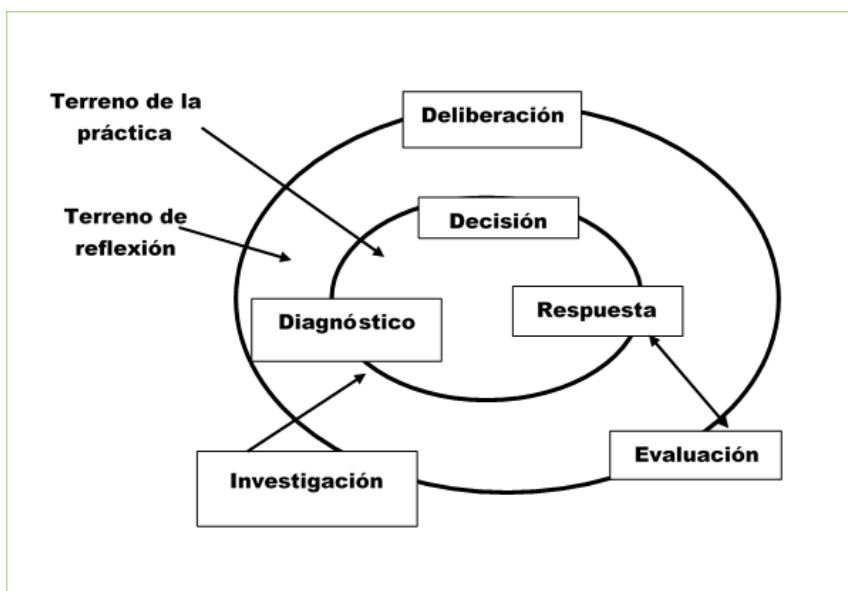
Bajo la consideración de las premisas anteriores respecto al paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, se optó para el desarrollo de este proyecto, por el diseño: Investigación Acción Educativa (IAE), porque además del análisis e interpretación de la situación problémica se buscó generar un impacto positivo a partir de la comprensión del fenómeno estudiado. Una motivación adicional es el compromiso

de enriquecer los procesos académicos como docentes de esta institución, afinar la propia práctica pedagógica y, a su vez, el entendimiento del contexto escolar.

Por tanto, otro de los aspectos importantes de este trabajo es el carácter participativo que involucra a los sujetos, las estrategias y las metas, que conllevan a generar, intervenir y crear interrelaciones entre investigados e investigadores. Adicionalmente favorece el conocimiento sobre el contexto, que ayuda a diagnosticar, observar, reflexionar, evaluar y transformar el proceso, haciendo, de esta forma, parte del mismo, facilitando el progreso y el éxito de las acciones que se han diseñado para mejorar las prácticas educativas en términos de un contexto real.

La siguiente figura indica como la reflexión es evidente y forma parte esencial en la investigación-acción. Aquí, el diagnóstico es importante en lugar de la prescripción de la acción. La deliberación es reflexiva.

Gráfico 3.1: La reflexión en la investigación-acción



Fuente: Taylor, J. (1975). Adaptado de La investigación acción educativa descrita por OAKSHOT. (p. 4)

De manera consecuente, el objetivo de la Investigación Acción Educativa (IAE) consiste en mejorar o transformar las prácticas pedagógicas, no en adquirir nuevos conocimientos. Aquí el docente investigador actúa como mediador entre el currículo y el estudiante, siendo la calidad del proceso mediador equivalente a la calidad del aprendizaje. En palabras de Jhon Elliot (2000) la Investigación-Acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica y, en otras palabras, la IAE se relaciona con los problemas prácticos no con los teóricos, la práctica es más importante que la teoría.

De igual forma, se añade que la IAE considera en el rol de los docentes, la capacidad y potencialidad para analizar y superar sus limitaciones y dificultades con ayuda de estrategias que respondan a los intereses de sus estudiantes. En palabras de Martínez, “lo que la metodología de la IAE en el aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico...” (Martínez, M. 2000, p.28). Aquí los estudiantes son investigados, pero a su vez son investigadores junto con los docentes, porque participan conjuntamente en la indagación, planeación, interpretación de datos y, toman la decisión en la estrategia para que los docentes investigadores diseñen las acciones que van a facilitar el trabajo futuro.

Algunos autores determinan que la investigación es el resultado de componentes o elementos muy bien relacionados entre sí, cuya función depende uno del otro. Así, Lewin (1946) contempla: “la necesidad de la investigación, de la acción y de la

formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes” (Lewin, K.1946, p 34).

Gráfico 3.2: Elementos esenciales para el desarrollo profesional



Fuente: (Lewin, K. 1946, p.34).

Lewin, K. (1946) explica que:

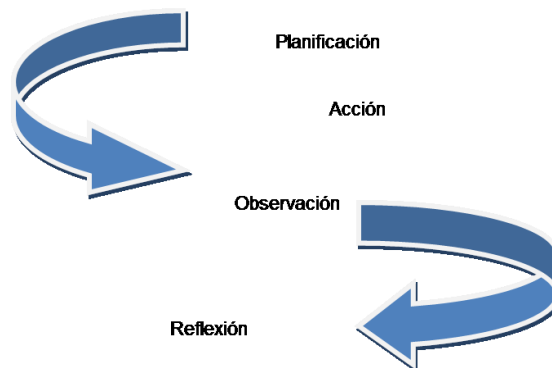
La investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni Investigación, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción (p. 34).

Por último, el diseño de Investigación Acción Educativa (IAE), contribuyó en el fortalecimiento de la producción escrita de tipología instruccional, siguiendo los macro procesos escriturales, mediante el uso de la receta como estrategia cognitiva y meta cognitiva. Este proyecto se implementó en cuatro fases, cada una dirigida por talleres

pedagógicos, que permitieron fomentar la escritura de textos instruccionales. Esas fases se describen a continuación.

3.3.1. Fases de la investigación acción en el modelo de Carr, W. & Kemmis, S. (1989)

Figura 1: Fases de la investigación acción



Fuente: Elaboración propia

El modelo de Carr, W. & Kemmis, S. (1989), tiene 3 fases que se pueden observar en el espiral: planificación acción, observación y reflexión, estas etapas guían al investigador y le proporcionan los elementos necesarios para realizar su trabajo. Este modelo es flexible, creativo y ayuda a orientar el trabajo en situaciones auténticas.

El proceso es flexible y recursivo, por ello va emergiendo en la medida que se va realizando. Estas fases tienen el propósito de ayudar y orientar; un proyecto siempre debe desarrollarse y ajustarse a la situación personal de cada individuo.

1. Fase: Planeación/acción

Toda investigación surge de un problema que ha sido identificado, el cual ha sido determinado por un docente investigador, luego de saber qué es lo que aqueja a la población a intervenir se plantea y diseña una acción. Dentro del plan acción se inicia con una idea general, que va a ayudar a cambiar la práctica pedagógica, posteriormente se diagnostica, y se plantea una hipótesis (acción); esta problemática debe ser viable en su intervención, practica y de interés para quienes intervengan en ella, adicionalmente debe ser manejable, que permita mejoras y que implique algún aspecto del proceso en su enseñanza.

En esta fase la investigación reincide más en la acción que en la misma indagación. Este es un proceso sistemático que se justificó en un plan de recolección de datos, los cuales se utilizaron para mostrar evidencias que dejaron ver las distintas problemáticas que agobian a la población. Es aquí donde se diseña una estrategia que reúne las características que le permitan ser innovadora, practica y para así actuar en situaciones auténticas.

2. Fase: de Observación:

Esta fase se realiza sobre la planificación / acción para determinar si ha presentado adelantos. Se observa la acción para determinar avances, correcciones, análisis de datos, que permita reflexionar sobre hechos y acciones. Para Martínez: “se observan los efectos y consecuencias de esa acción evaluando sus logros” (1998, p.36).

Observar y analizar es más que hacer la recolección de datos, es más que recoger, relacionar y acumular información. Esto implica reflexionar, evaluar y poder explicar con certeza lo ocurrido. Para que esto ocurra debe tenerse cuidado al momento de recoger los datos para lograr que estos aporten información de calidad, buscar estrategias que den cuenta de resultados de calidad que refieran progresos en la información que se necesita, evaluar las acciones del otro, pero indiscutiblemente se debe reflexionar y autoevaluar las propia, permitir a terceros que se involucren en el proceso de investigación, recibir y aceptar críticas sobre el proceso que se está llevando a cabo.

El seguimiento debe ser constante, riguroso y sistémico, debe estar acompañada de un diario de campo para plasmar cualquier información que implique importancia y validez cuando se requiera apoyar las afirmaciones sobre algún avance o retroceso en la investigación acción. Las evidencias halladas se deben ir interpretando, explicando y evaluando parcialmente para ir demostrando que el avance en la búsqueda de los objetivos se está dando. De esta manera es posible recoger la información, identificar criterios de avances, seleccionar los datos que indican mejoras y que permiten estar siempre evaluados por otros para orientar nuevos progresos.

3. Fase: de Reflexión

Esta fase es la última y es la que termina el proceso de planeación y observación. Posterior a esto inicia la etapa de elaboración del informe, etapa muy importante de la investigación acción, es el momento de hacer uso de esos datos recolectados y observados para interpretarlos. La reflexión es ese conjunto de acciones que nos llevan

a extraer información importante del plan de acción que se ha estado llevando, esa tarea de análisis e interpretación que resulta de la indagación en el significado de lo que se está estudiando, es el proceso de sacar el verdadero significado de la información.

Así mismo, La reflexión es el proceso metodológico donde se lleva a cabo la planificación, ejecución y evaluación (Williamson, 2002),

En palabras de Grimmett, P. & Erickson, P:

“...la reflexión es un proceso por el cual un alumno aprecia o aprehende la práctica. Esto incluye conceptos como la reorganización o reconstrucción de experiencias que lleva a 1.) Nuevos entendimientos de situaciones y acciones. 2.) Nuevos momentos de entendimientos del yo-como-maestro o del significado cultural de la enseñanza, o siguiendo una tradición crítica. 3.) Nuevos entendimientos de los supuestos validos a cerca de la enseñanza” (1988, p.12).

3.3.2. Instrumentos y estrategias utilizadas en la investigación

Los documentos e instrumentos que se refirieron en el capítulo I dieron las pautas para el plan de acción de esta investigación y la claridad para optar por estrategias que permitieron obtener información para detectar la problemática que aquejaba a la población que participó de esta investigación.

3.3.2.1. *Recolección y análisis documental:*

Se tomó la información que proporcionan las políticas públicas a nivel nacional y distrital, al igual que las políticas institucionales. Así mismo, se compararon pruebas

externas e internas que fueron 3 simulacros de pruebas saber realizadas por un grupo de convenio con la institución y las realizadas por el Icfes a este grupo de estudiantes objetos de investigación.

3.3.2.2. Encuestas

Se aplicaron encuestas (Anexo N°1) a seis docentes del ciclo II al igual que a 40 estudiantes del mismo ciclo, estas entrevistas se realizaron con el propósito de indagar las concepciones escriturales, los gustos de las estudiantes en el momento de sus creaciones, las estrategias utilizadas en sus escritos, de forma adicional se indagó sobre el objetivo que los docentes buscan al pedir a sus estudiantes una producción textual.

3.3.2.3. Registros de clase y diario de campo

Se observó e indagó con preguntas no estructurales sobre el motivo por el cual no escriben otros textos diferentes a los narrativos, el por qué hay poca coherencia en sus producciones. Se tabularon las encuestas y se identificaron las categorías más recurrentes.

3.3.2.4. Población

El grupo objeto de esta investigación pertenece al colegio La Merced IED jornada tarde, ubicado en la localidad 16 de Puente Aranda, conformado por 36 niñas cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años de edad, provienen de varias localidades, de estratos 1, 2 y 3. Además se evidenció que del 80% de las estudiantes viven solo con el padre o con la madre y el 20% restante vive con ambos padres. Gran parte de las

estudiantes deben recorrer trayectos largos para llegar a la institución educativa. En la mayoría de los casos las tareas y actividades académicas son supervisadas por un cuidador diferente a los padres, esto por razones laborales.

3.3.3. Fases de la intervención de la propuesta

Como se ha dicho este proyecto se implementó en cuatro fases, en las cuales se trazaron metas que fueron dirigidas por talleres pedagógicos que permitieron fomentar la escritura y comprensión de textos instruccionales.

El siguiente cuadro muestra las etapas que guiaron esta investigación

Tabla 3.1: Etapas que guiaron la investigación

Primera fase	Segunda fase	Tercera fase	Cuarta fase
Taller sensibilización y fundamentación.	Cocinando en casa	Cocinando en el aula	Festival
Texto instruccional Características El recetario	Planeación Textualización Revisión Edición	Trabajo colaborativo Valores autorregulación Escritura colaborativa	Presentación de la receta Presentación de los mejores platos
Cuatro sesiones	Tres sesiones	Cinco sesiones	Una sesión

Fuente: Elaboración propia

Este trabajo investigativo referente a la producción de textos instruccionales titulado “Recetas de cocina para sazonar la escritura en el ciclo II”, se desarrolló a lo largo de cuatro grandes fases, interrelacionadas, coherentes con el diseño investigativo (IAE). Las Etapas presentan componentes como la motivación, introducción, identificación de la idea inicial, diseño de talleres pedagógicos, implementación de estos, ejecución de estrategias, análisis de datos, implementación, diseño del recetario y celebración del festival. Estas fases fueron:

Fase 1. Talleres de Introducción y fundamentación

Después de haber identificado el problema investigativo, se describieron, analizaron y revisaron las causas que las inquietan con relación con el proceso de escritura, causas que dieron origen a la formulación de la hipótesis de acción que fue utilizada para fomentar la producción escrita en la tipología instruccional.

En este primer momento se exploró la información que se recolectó y con la cual se identificó la problemática tanto en las estudiantes como en las concepciones docentes de la institución. Tras las dificultades encontradas se hizo un rastreo bibliográfico relacionado con las categorías de la investigación y otro relacionando con investigaciones de Maestrías en los repositorios de distintas universidades, lo mismo que en revistas especializadas. De allí se tomaron varias estrategias como referentes para diseñar e implementar finalmente la que nos va a conducir a resolver nuestro interrogante.

Una vez superada esta etapa se diseñaron talleres pedagógicos (Anexos N° 4 y 5), implementando el introductorio donde se dio a conocer a las estudiantes y padres de familia el objetivo de esta estrategia y los resultados que se esperaban. Allí se relacionaron conocimientos previos sobre texto instruccional, características, se evidenció la tipología instruccional más usada en las aulas y se dio a conocer el formato del recetario entre otros.

2. Fase: Cocinando en casa:

En esta sesión se contó con la colaboración de padres de familia en la preparación de un plato que se cocinaría en casa, el objetivo de esta etapa no es otro que el de familiarizar a la estudiante en ingredientes propios del entorno, aplicar los conocimientos previos y los vistos en la primera sesión. En esta fase se hace una reflexión acerca de la importancia de diseñar, ejecutar y revisar un plan de escritura, un análisis de procesos y se pone en marcha la escritura de las primeras recetas.

3. Fase: Cocinando en el aula

Más allá de crear diseños, lo que se busca es explicar si la estrategia funciona o no y plantear tácticas para ser observadas, analizadas y utilizadas en nuevas circunstancias. Esta fase no se aparta de estos parámetros y se relaciona con la teoría, la práctica e instrumentos. Este tipo de investigación conduce a la toma de decisiones instructivas dirigidas a promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Es importante en este paso resaltar el uso de los macro procesos escriturales por parte de las estudiantes y así mismo, aportar información sobre el diseño instruccional, que sirve de guía para realizar otros diseños. (Cobb, P. Confrey, J. DiSessa, A. Lehrer, R. Schauble, L. 2003).

4. Fase: Socialización de la experiencia (Festival gastronómico)

Este es el último momento de la intervención, es aquí donde las estudiantes dieron a conocer a la comunidad mercedaria que el proyecto fue fructífero, es en este espacio donde se dieron a saber las fortalezas y debilidades. Se editó el recetario y se

entregaron 50 ejemplares a padres, directivos y compañeros docentes quienes también reevaluaron el proceso.

3.3.4. Informe de la investigación acción

El informe es una forma de dar a conocer los resultados de la investigación para que otros observen y puedan ponerla en práctica, exponerlo es la mejor manera de validar su efectividad, ratificar sus aciertos o criticar sus debilidades al organizar el informe se debe pensar en el lector, tener claridad de expresión y seguir un orden que facilite su interpretación. Algunos elementos importantes para estructurar un informe son: una página titular (portada), resumen, un índice o tabla de contenidos, la introducción, la metodología, los resultados, las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

Por otra parte, para el análisis e interpretación de los datos proporcionados por los talleres pedagógicos y la intervención se tendrá en cuenta dos categorías: Proceso de escritura CT1 y Texto instructivo CT2 la interrelación de estas muestran cómo potenciar las habilidades escriturales de las estudiantes teniendo en cuenta aspectos conceptuales, pedagógicos y didácticos. Las subcategorías determinan los niveles y las unidades de análisis que abarcan elementos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos; estos elementos posibilitan la descripción de los avances de la intervención pedagógica.

Tabla 3.2: Matriz de Categorías, subcategorías y unidades analíticas

Pregunta	Categoría teórica	Definición Operacional	Subcategorías	Unidades de análisis
¿Cómo fortalecer los procesos de escritura de textos instructivos en un grupo de estudiantes de ciclo II en una IED de la localidad de Puente Aranda?	CT1 Proceso de escritura.	Serie de operaciones mentales, estrategias y etapas que intervienen en la escritura.	Planeación	Borradores
				Lluvia de ideas
				Plan de escritura
			Textualización	Producción textual
			Revisión	Edición
	CT2 Texto instructivo	El texto instructivo recoge, con precisión y en un orden lógico (secuencial) todos los pasos necesarios para realizar un plan o tarea.	N. Pragmático	El texto cumple su finalidad, en el texto se identifican las intenciones de explicar e instruir. La cantidad de información y la calidad son pertinentes al texto. El texto responde a una circunstancia concreta.
			N. Semántico	El vocabulario específico es usado de manera pertinente, la expresión de la relación entre objetos y acciones es adecuada.
			N. morfosintáctico	El orden sintáctico expresa en el texto adecuadamente la intención de explicar. Los pronombres y artículos conservan la referencia. Los signos de puntuación relacionan de manera adecuada la secuencia de unidades del texto. El uso de conectores es adecuado según el texto.

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis y Discusión de Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la intervención realizada a un grupo de 36 estudiantes del colegio La Merced IED de grado cuarto realizado durante los meses de agosto a diciembre de 2016. En la etapa de la lectura etnográfica del contexto se reconocieron dos problemáticas en los procesos de producción escrita de estas estudiantes: por un lado, el excesivo protagonismo de los textos narrativos en las actividades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la Lengua Castellana y en especial en lo que hace referencia a la escritura. De otro lado, a través del corpus revisado, la evidencia de la escasez de estrategias cognitivas y meta cognitivas durante el proceso de escritura, es decir, el desconocimiento de los procesos que intervienen antes, durante y después de la producción escrita.

Por otra parte, las encuestas que se aplicaron a las estudiantes revelaron que sentían gusto e interés por otras tipologías textuales diferentes a la narrativa, evidenciando esto algún tipo de desconocimiento de la población por parte de los docentes, por lo menos en términos de las preferencias escriturales de las estudiantes.

La intervención se realizó en tres fases, la primera de diseño e implementación de talleres pedagógicos, la segunda hace referencia a la sistematización de las experiencias y en la tercera fase se desarrolla el análisis y las conclusiones del proceso de intervención. La estrategia seleccionada (el taller pedagógico) corresponde a la

necesidad de crear un espacio de debate, reflexión en el que los participantes puedan reconocer y potenciar sus capacidades mediante la interacción con el resto del grupo.

4.1. Diseño e implementación de talleres pedagógicos

Los talleres pedagógicos se llevaron a cabo teniendo en cuenta los planteamientos de Ander Egg (1991) y Rodríguez (2012). El taller como sistema de enseñanza es definido por Ander-Egg (1991) como metodología activa, esta modalidad pedagógica se basa en el aprender haciendo. El planteamiento anterior fue fundamental para la presente investigación ya que el propósito principal de la misma había sido el fortalecimiento de los procesos de escritura de textos instruccionales en ambientes auténticos y de manera colaborativa.

De otra parte, se asumió la pertinencia del taller como actividad de aprendizaje compartido y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula, que expone la académica Rodríguez, M (2012) en su artículo *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar* expone: “En efecto, el taller fue la estrategia que se consideró apropiada para abordar la interacción en el aula a favor de un aprendizaje colaborativo del tema de la receta, en dimensiones comunicativa, pragmática y lingüística como texto instruccional” (p, 14).

4.2. Aplicación de los talleres didácticos

Los tres talleres, cada uno con un número determinado de fases, fueron desarrollados entre los meses de agosto a diciembre de 2016, en forma progresiva con 36 estudiantes niñas entre los nueve y diez años de edad del grado 403 del colegio La Merced. Inicialmente tuvo lugar una sensibilización tanto a padres como a estudiantes con el propósito de motivarlos hacia la importancia y favorecimiento de una solución y acción pedagógica para una problemática real de escritura del grupo de estudiantes y activar la participación y trabajo conjunto hacia el éxito de la intervención. Este primer momento, se compuso de dos sesiones con un tiempo aproximado de 60 minutos cada una.

Motivación

El día 5 de agosto del año 2016, en las instalaciones del colegio, se realizó una reunión con las estudiantes, padres y acudientes, y a través de una breve charla sobre la importancia de desarrollar competencias en la producción escrita en la población de estudiantes del grado cuarto que les permita tener avances para interactuar de manera adecuada en las diferentes situaciones comunicativas, a través de esta modalidad de la Lengua Materna. Además, se realizaron actividades lúdicas que permitieron un reconocimiento y acercamiento entre el grupo de participantes no solo estudiantes, sino también padres y docentes.

4.2.1. Taller 1: El texto instructivo

Grado 403. Colegio La Merced IED.

Tiempo previsto: 5 sesiones diferentes. Cada una de 60 minutos
 Motivación: A propósito de la importancia de saber elaborar una instrucción.
 Objetivo: Cualificar a las estudiantes en la escritura de textos instruccionales.
 Justificación: Este taller tuvo como propósito mostrar a las estudiantes las características fundamentales del texto instruccional, para potenciar los procesos de escritura de este tipo de texto en este grupo de estudiantes.
 Rol del docente: Este debe ser un asistente, un guía que debe propender por impulsar en las estudiantes el reconocimiento del desarrollo de sus procesos, así como de las estrategias mentales necesarias para su control, optimizando el proceso personal de aprender a aprender (Ñeco, 2000).
 Descripción: El taller Estrategias para potenciar los procesos de escritura de las niñas del grado 403 del colegio La Merced; es una iniciativa que nace del interés de las mismas estudiantes.

Planeamiento del taller
 El taller se desarrolló en cuatro fases:

- Primera fase: Presentación

Fecha: 16 de septiembre de 2016.
 Los facilitadores dieron inicio al taller explicando el propósito, los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad. Se socializó con los padres de familia los objetivos del taller, la metodología del mismo y se pide ayuda para realizar actividades en casa, ya que requiere de cocción, licuar, moler, hervir, hornear...

- Segunda fase: conceptos básicos:

Formulación de preguntas de motivación ¿Sabes qué son los textos instructivos? ¿Cuáles son las características de estos textos? ¿Qué textos con estas características conoce?
 Fecha septiembre 20 / 23 de 2016
 En esta primera sesión observamos la definición de textos instructivos y sus características
 Se presentó el siguiente texto: El texto instructivo como su nombre lo puntualiza es el que está formado por una serie de enunciados o reglas que conllevan al lector a seguir unos lineamientos ordenados y pautados para seguir un plan o tarea. Estos textos son muy útiles en el aula y es poco común utilizarlos ya que se desconoce sus beneficios pedagógicos. Los principales textos instruccionales usados en la vida diaria son: Manuales de convivencia, instrucciones para juegos, manuales de uso de un aparato o electrodoméstico, instructivos para hacer una manualidad y los recetarios. Merino (2009)

Características de los textos instruccionales:
 Para el equipo y la autora las características principales de los textos instructivos son:

- Requieren de un formato especial, que lleva un título que lo identifica y relaciona el tema; dos subtítulos el primero se refiere a los materiales o ingredientes y el segundo a las instrucciones o procedimientos. Estos últimos deben seguir un orden establecido para poder llegar a su resultado.
- Las instrucciones deben estar compuestas por frases cortas y puntuales.
- Utilizar marcas gráficas como números, asteriscos o guiones para diferenciar o secuenciar la serie de pasos.
- Puede acompañarse con gráficos. En ocasiones, las instrucciones solo se acompañan con dibujos.

Una vez se informó a las estudiantes sobre el significado del texto instruccional, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo escribir textos instructivos?
 Al respecto, se precisó que las indicaciones se deben escribir de manera clara y fácil. Para ello, Merino (2009) puntualiza que antes de escribir, se debe hacer un plan de escritura donde se tengan en cuenta aspectos como:

- Repasar mentalmente todos los pasos.
- Enumerar cada uno de los pasos a seguir.

- Utilizar el vocabulario adecuado y, en este aspecto se tiene presente usar un vocabulario técnico.

- Organizar los pasos de manera secuenciada.

Seguido, en el momento de escribir, se advirtió que era importante poner en marcha el plan de escritura que se elaboró anteriormente. Además, se precisó y requirió, por ser estudiantes pequeñas, tener un acompañamiento mayor en sus primeros escritos y hacer varias revisiones.

Así, en ese tiempo de escribir se indicó que era decisivo tener presente: numerar cada uno de los pasos; respetar la secuencia cronológica del proceso; utilizar los verbos en infinitivo, imperativo, o en 3ª persona; utilizar conectores cronológicos como: para comenzar, en primer lugar, en segundo lugar, finalmente. En la línea continua del proceso de escritura, en la etapa del Después de escribir, se señaló que cada vez que la estudiante escribía, ella misma debía revisar para ver las fortalezas y debilidades de su texto. Aquí el énfasis se determinó en lograr que la estudiante por sí misma se diera cuenta de la falta de coherencia o cohesión, al igual que el orden cronológico.

Para esto Rosa Merino (2009) sugiere que se debe:

- Leer el escrito y observar si se entiende.

- Revisar el orden de los pasos, y reorganizar si necesita para que el procedimiento quede bien secuenciado.

- Socializarlo con otros y a otros y pedirles le den sus apreciaciones y sugerencias.

Uso de los textos instructivos

Como se anotó anteriormente, estos textos aportan al proceso de aprendizaje. Uno de sus beneficios es enseñar a regular su comportamiento, lo ayudan dirigiendo, enseñando, ordenando o aconsejando para realizar determinadas acciones. Por otro lado, se informa a un receptor mediante una explicación o descripción siendo el objetivo de éstos un proceso comunicativo, tendiente a instruir sobre el manejo o procedimiento que se quiere dar a conocer.

Otra de las contribuciones de los textos instructivos, es el de enseñar o guiar en la consecución de determinada acción de alguna actividad. En este ejemplo aparecen las instrucciones para la realización de una receta de cocina.

- Tercera Fase: El recetario como texto instructivo

Fecha: septiembre 27 y octubre 3

La relación que tiene la cocina con el lenguaje cuando Leví-Strauss (2008) afirma que:

“cocinar (...) es junto al lenguaje una verdadera forma universal de actividad humana: así como no hay sociedad sin lenguaje, tampoco existe ninguna que no cocine de alguna manera al menos alguna de sus comidas” (Leví-Strauss. 2008, p.36) permitió concluir en este sentido, que tanto la cocina como el lenguaje inciden en la identidad cultural de nuestro medio.

Para esta fase del Taller 1, se reconoce en esa cercanía lenguaje – cocina, al más usado de los textos instructivos: el recetario, que consiste en un libro o folleto cuyo objetivo es dar instrucciones para preparar comidas, postres o bebidas. Brinda información ordenada desde el uso de ingredientes y sus respectivas cantidades, en algunos casos sobre el contenido calórico y proteínico. A continuación, aparecen los pasos o instrucciones para poder elaborar la receta, procedimiento que hace que la preparación le salga bien al chef o usuario.

Así mismo, fue importante también anotar las posibilidades de la cercanía y acceso al texto instructivo de la receta, gracias a los avances tecnológicos cuando en nuestro medio, encontramos recetas en la web, donde presentan y listan los ingredientes, junto a la preparación paso a paso para su elaboración (Equipo Pedagógico 2012).

- Cuarta fase: Resumen de aprendizajes y evaluación.

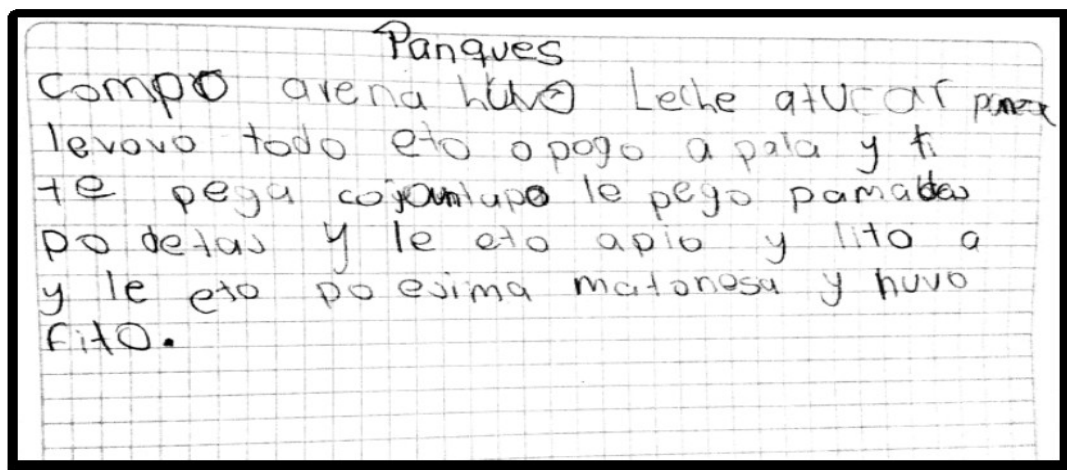
Fecha: octubre 5

Con los objetivos y actividades que incluyó traer a la sesión, diversos ejemplos de textos instructivos; socializar con las demás estudiantes; identificar el formato del texto instructivo, se planteó el balance del primer taller a través de la identificación de ¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes del día? Y la confrontación de trabajos cuando las estudiantes intercambiaron los ejercicios entre ellas para realizar la revisión.

Los avances en el proceso de la escritura se evidenciaron en esta evaluación, cuando estudiantes y padres tuvieron la oportunidad de contrastar las producciones escritas iniciales donde se constató, la ausencia de operaciones mentales presupuestas para la escritura así como las etapas y estrategias como la planeación Redacción o Textualización Flower y Hayes (1980, 1981, 1996), Smith (1982), Bereiter y Scardamalia (1987,1992) citados por Caldera, (2003).

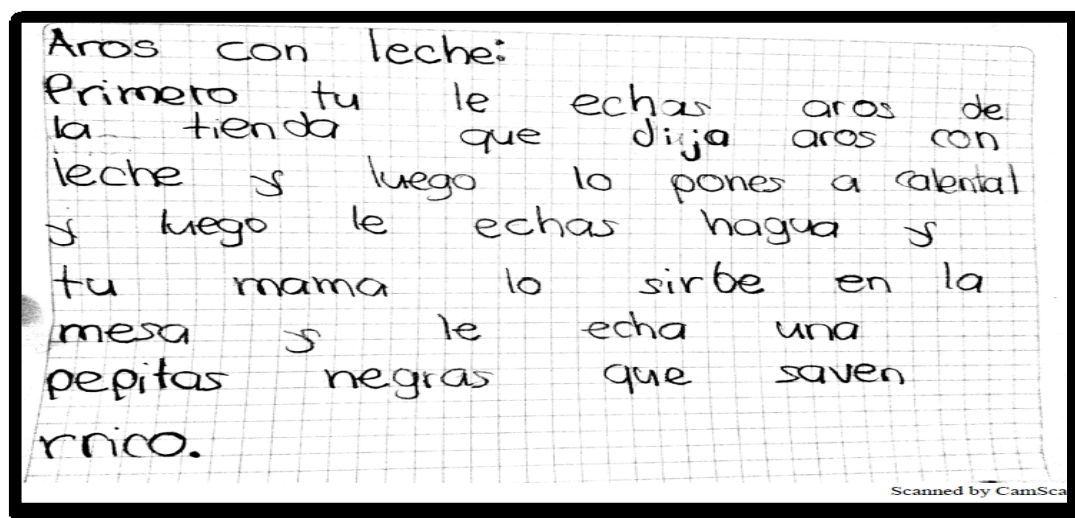
Algunos registros iniciales evidencian dificultades en aspectos formales como la ortografía y puntuación, además se observa carencia de capital lexical para referirse a elementos o ingredientes incluidos en la receta. Algunas estudiantes no reconocen el carácter instructivo de la receta de cocina.

Registro N° 1. Dificultades en la producción escrita



Fuente: estudiante cuarto grado

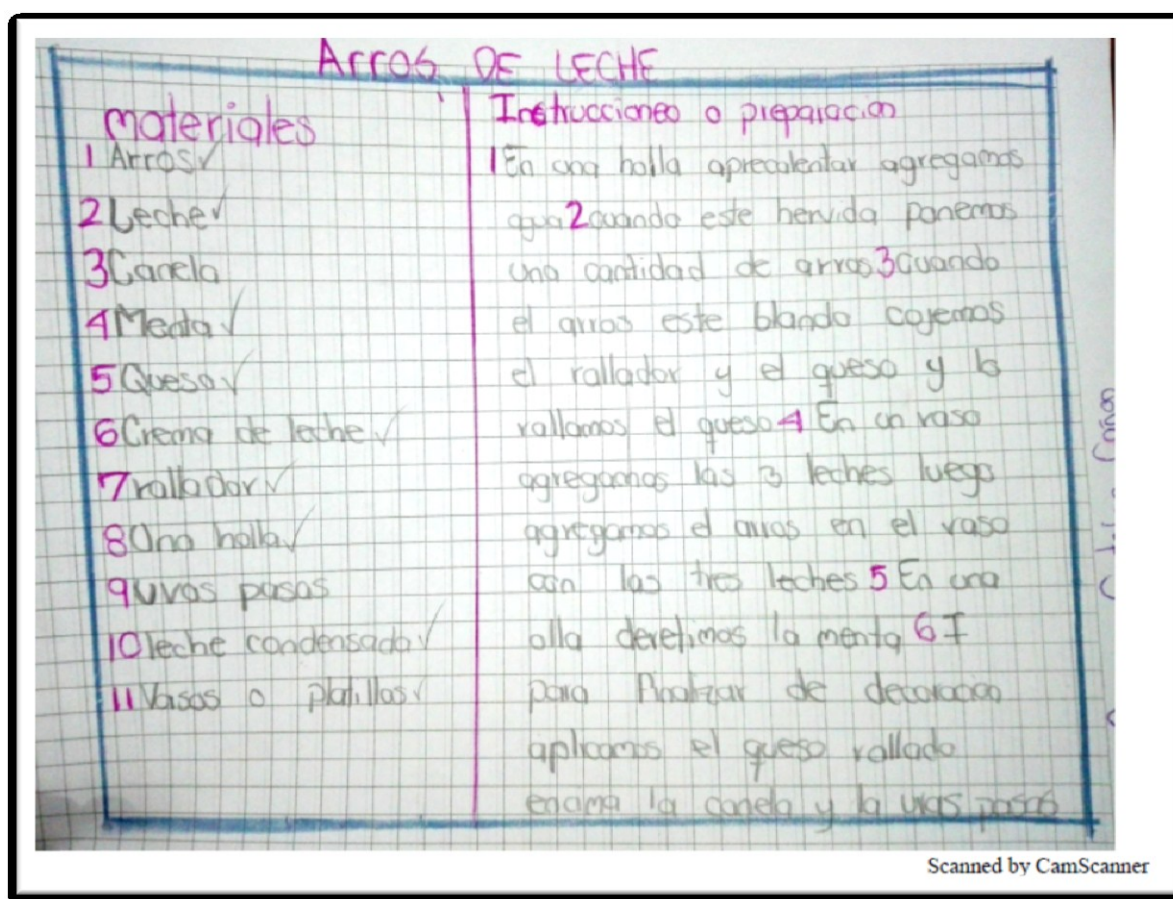
Registro N°2. Dificultades en la producción escrita



Fuente: estudiante cuarto grado

Con el transcurrir se fue haciendo visible los avances en las producciones escritas, sobre todo en aspectos como las funciones y propósitos de un texto instruccional. Tal cual se demuestra en las evidencias, la mayoría de los estudiantes lograron en la escritura de las recetas, la identificación de características importantes del formato de los textos instructivos como el título y las secciones relacionadas con los materiales, ingredientes y con las instrucciones o procedimientos.

Registro N°3. Evidencias avances en proceso de escritura Texto instruccional



Fuente: estudiante cuarto grado

4.2.2. Taller 2: Cocinando en casa

Fecha: 14, 21 y 28 de octubre

Motivación: No hay nada más agradable que degustar un delicioso plato, y aún más si es preparado en compañía de padres e hijos,

Objetivos:

1. Escribir e informar con coherencia y cohesión sobre frutos, olores, sabores, modos de manipular, cocinar y consumir los alimentos en forma de receta.
2. Utilizar verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios adecuada y técnicamente en la elaboración de la receta.

Justificación: Este taller tuvo como propósito orientar a padres y estudiantes en la elaboración y escritura de recetas teniendo en cuenta aspectos como el formato, uso de conectores cronológicos y usar adecuadamente conceptos relacionados con el proceso de escritura de textos instruccionales.

Rol de los padres: Es importante que siempre haya un guía en casa en el momento de preparar la receta, que oriente a la estudiante, le advierta de los peligros y por su puesto le ayude a evitar los peligros a que da lugar el licuar, cortar, moler, partir... y ese es el padre de familia.

Rol del docente: Este debe ser un asistente, un guía que debe propender por impulsar en los alumnos el reconocimiento del desarrollo de sus procesos, así como de las estrategias mentales necesarias para su control, optimizando el proceso personal de aprender a aprender (Ñeco, 2005).

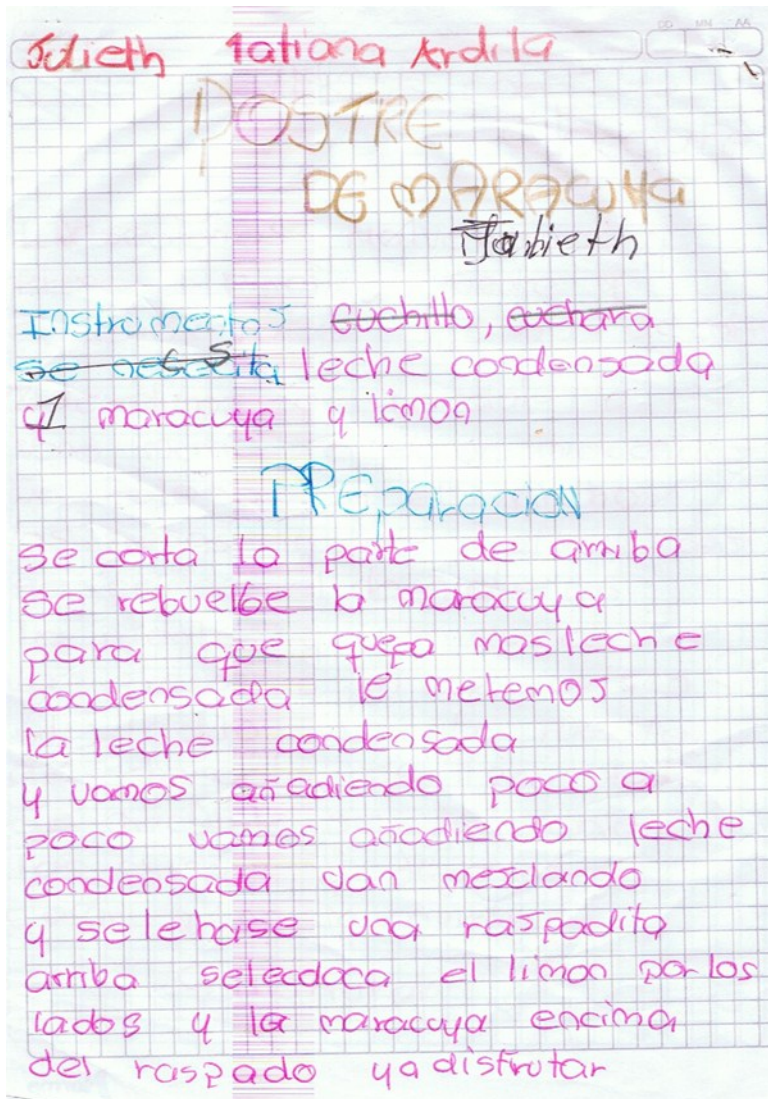
- Primera fase: Planeación y textualización

Fecha: 14 de octubre

Para esta fase se retomó los pasos del proceso de la escritura en el que se incluyeron recomendaciones para cada uno de ellos:

1. Planeación: Recuerda que antes de escribir y prepara tu receta debes planearla muy bien desde los ingredientes necesarios hasta su preparación. Aquí es importante tener en cuenta cantidades, materiales, procesos, tiempos de preparación... y siempre debes estar acompañada de un adulto responsable.
2. Textualización: La textualización constituye el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables. En esta etapa de la escritura se insistió en la necesaria organización de las ideas, objetivos y propósitos del texto.

Registro N°4 Borrador



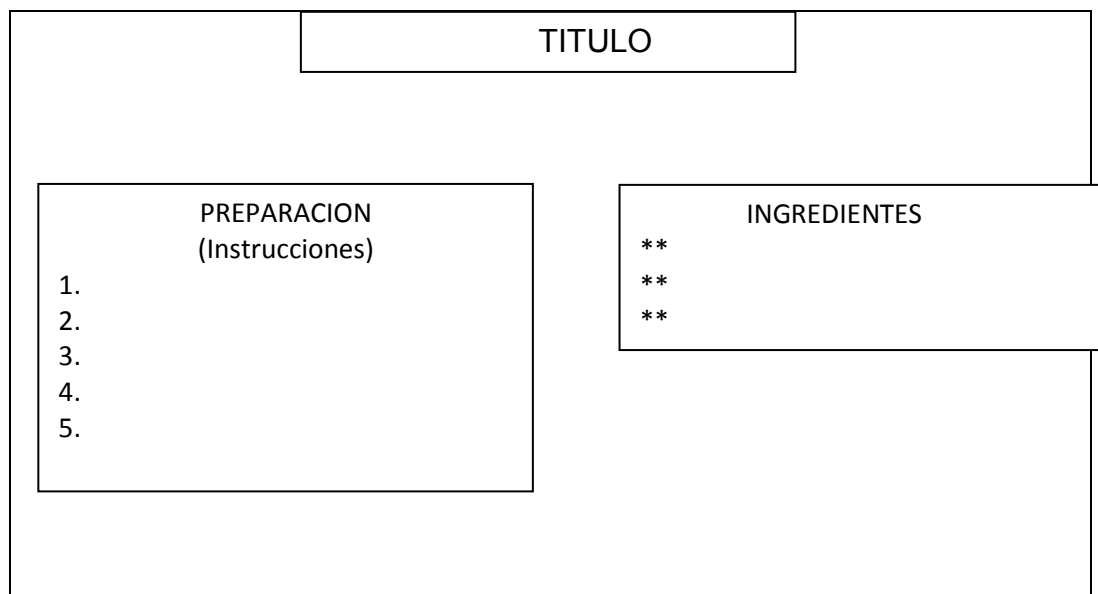
Fuente: estudiante cuarto grado

La realización de borradores y planes de escritura mostró a las estudiantes la importancia de trazar una ruta antes de iniciar el escrito y la necesidad de verificar si el texto cumple con su propósito inicial.

- Segunda fase:
 3. Revisión: Revisa que la redacción de tu receta sea clara para luego socializarla en clase, verifica que los pasos estén en orden, corrige si es necesario ortografía, orden, cohesión, coherencia, uso de verbos, adjetivos y formato.

Recuerda siempre indicar el título y los subtítulos; los ingredientes y la preparación. También el explicar la preparación en forma clara, pues de eso depende que los demás pueda elaborar el plato también.
- Tercera fase: Edición
 4. Edición: Después de realizar cuidadosamente los pasos anteriores, trae la receta escrita a la clase para que tus docentes la archiven y al terminar el proyecto forme parte del “ El gran libro de recetas Mercedario”
- Cuarta fase: registro y socialización de la receta
 5. Con las indicaciones dadas por los docentes y siguiendo el formato que se usa para la escritura de una receta, invita a uno de tus familiares (debe ser un adulto responsable) para preparar junto a ella un plato rico, colorido y gracioso.

Gráfico 4.1: Formato a usar en la receta



Fuente: *Fuente: (Thompson, 2004), adaptada por (Paesani, 2006, p.163).*

Debes presentar tu receta en este formato. Socializarla para que tus compañeras te hagan recomendaciones en caso que sea necesario.

1. Evaluación: Trae al festival gastronómico que se realiza en las instalaciones de la Institución tu mejor receta, para que puedas explicar en forma coherente el procedimiento e ingredientes que utilizaste. Comparte, con tus padres “ El gran libro de recetas Mercedario”

Registro N° 5 Avance Formato de receta

Salpicon		Materiales	Ingredientes
Porciones 7-8		*Cucharas	*Piña
		*Cuchillo	*Papaya
		*Jarra	*Bananas
		*Sombrija	*1 1/2 Litro agua
		opcional	*Frutiño de
		*Un baso	salpicon

- 1 Con el cuchillo cortar en cubo o como le llame la atención las frutas dejarlas a un lado
- 2 En la jarra echar el 1 1/2 litro de agua y el frutiño de salpicon y revolver
- 3 Cuando todo ya este bien mesclado echar la piña que es la fruta que da el sabor al salpicon luego se le echa la papaya y los 3 bananos cortados

Fuente: Estudiante grado Cuarto

4.3. Resultados

En esta etapa de la intervención, los resultados se resumieron en las evidencias vistas a través de las recetas socializadas por las estudiantes teniendo en cuenta los aspectos relacionados con un proceso de escritura; la intencionalidad comunicativa y el trabajo con otros en la misma producción y evaluación de los escritos.

Aquí, la vinculación de los miembros de la familia y participación en el mejoramiento de la escritura de textos instructivos, se reveló de manera positiva, en los

procesos de socialización, motivación y reglas del aprendizaje de las sesiones del Taller No.1. De un lado, cuando las estudiantes presentaron y socializaron las recetas junto a sus compañeras, ratificando la ventaja del acompañamiento de la familia y dando muestras de mayor seguridad en su proceso escritor. Por otro, en los avances que se reflejaron en unos escritos más refinados, porque la familia les ayudó a puntualizar en las características del texto instruccional y en el nivel de inteligibilidad del mismo.

En adición, en esta fase, la calidad colaborativa se resaltó más allá del trabajo en el aula en cada una de las sesiones de los talleres 1 y 2 ya que fue favorable para percibir el taller como unidad organizada que promovió procesos pedagógicos y desde la cercanía con las personas familiares favoreció que las estudiantes fueran artífices de sus propios aprendizajes en una actividad propuesta asociada al desarrollo de habilidades manuales y tareas extraescolares, como la receta. Enriqueció el proceso de la escritura del texto instructivo, desde el nivel pragmático, porque la mayoría de las estudiantes, la receta cumplió la finalidad de explicar e instruir sobre una comida específica. Lo semántico, se reveló, aunque aún muy reducido o repetitivo el uso de conectores a favor de una secuencialidad y la relación entre utensilios, recipientes u objetos y las acciones del proceso. En la precisión de la sintaxis de la receta, los pronombres, cuantificadores y artículos aun no contribuyen a la referencia necesaria en cada una de las frases y párrafos del texto.

Al respecto, se requirió hacer un trabajo de revisión de textos modelos a través de libros y uso de la web.

Registro N 6° Avances de la intervención

The image shows two pages of handwritten student work on grid paper. The left page is titled 'Pan cakes' and lists materials and instructions. The right page is titled 'Pincho de fruta y dulces' and lists ingredients and instructions. Annotations with arrows point to specific parts of the text:

- Blue box:** 'Organización de secciones del texto Receta. Utilización de marcas gráficas como viñetas, asteriscos o guiones para diferenciar ingredientes o secuenciar la serie'. Arrows point to the 'Materiales' and 'Instrucciones' sections of the 'Pan cakes' recipe.
- Orange box 1:** 'Cuantificadores, artículos y pronombres ausentes o reducidos'. An arrow points to the number '1' in the first instruction of the 'Pan cakes' recipe.
- Orange box 2:** 'Conectores inexistentes o reducidos'. An arrow points to the word 'y' in the first instruction of the 'Pan cakes' recipe.

Left page (Pan cakes):

Material: Gabriela Andrea, K... Amaya J. F. 2015
 • Materiales:
 • Licuadora • Respiete
 • Leche • 1 plato
 • Masa para pan cakes
 • 1 paila • Mople
 • 1 cucharon
 • 1 tenedor

Instrucciones:
 1. En el respiete hacer la masa para pan cakes y la leche
 2. Revolver
 3. Hacer los increpales ya revolvidos en la licuadora
 4. Cuando quede bien espeso con el cucharon cojer un paguito de masa y en la paila poner los.

Right page (Pincho de fruta y dulces):

ingredientes
 ♥ 1 Palo De Pincho
 ♥ Fruta VARIADA
 ♥ DULCES A SU GUSTO

instrucciones
 Lavar muy bien la fruta
 Quitarle las hojas a la fruta si usaste fresco
 Cojer el palo de pincho y colocarle la fruta y los dulces
 y Por ultimo disfruta tu pincho de fruta y dulces y comparte la receta

Laura Valentina Bautista ...

Fuente: Estudiantes cuarto grado.

4.2.3. Taller 3 Cocinando en la escuela

Fecha: octubre 20, 21, 27 y 28

Motivación: Algunas veces cocinaremos en clase, los docentes nos aportaran algunos ingredientes, pero en ocasiones los traeremos de casa. Es importante nuestra colaboración y orden para que todo nos salga bien, y nuestro interés para escribir las recetas teniendo en cuenta las pautas que nos han dado.

Objetivo:

1. Reflexionar sobre la importancia de usar los conectores cronológicos en un texto instructivo como es la receta.
2. Revisar la coherencia, la cohesión y la organización en un texto instruccional.

Justificación: Este taller se realiza con el propósito de brindar a las estudiantes del grado 403 estrategias que posibiliten el aprendizaje del uso de conectores, a la vez que reflexionen con las compañeras sobre la organización de información, la coherencia, cohesión, utilización adecuada de verbos, adjetivos, adverbios en la escritura de una receta.

- Primera fase: Preparando la receta.

En este momento es importante planear mentalmente la receta que se va a preparar. Se hará una lista de los ingredientes con los cuales se cuenta, el posible título y los pasos en forma ordenada que se van a seguir para la preparación. La estudiante deberá seguir los pasos uno a uno sin omitir ni agregar hasta llegar al producto final.

- Segunda fase: Escribiendo la receta

Escribir la receta no es tarea fácil, se debe tomar papel, lápiz, pero sobre todo tener mucho cuidado en el uso de verbos, el nombre de ingredientes y sus cantidades y seguir los pasos en forma organizada, un paso debe darle continuidad al siguiente. No olvidar que las frases que se usan sean cortas, pero sobre todo claras.

En este punto, se recalcó que para escribir una receta es importante tener presente elaborar muy bien la instrucción, y se revisaron con el grupo diferentes maneras de redactar una receta de cocina, entre otras la de (Thompson, 2004, p.157) y retomada posteriormente por Paesani (2006) que aconseja: "Se + verbo en forma activa, en 3ª persona, del presente, indicativo, singular o plural". Para el autor estas son las llamadas construcciones pasivas reflejas, en donde se omite quien ejecuta el proceso y, aparece el que recibe el impacto del proceso.

En el ejemplo podemos observar que "pescado" aparece en los ingredientes y luego una sola vez en la receta, así:

1. Se sazona el pescado con sal, pimienta, limón y ajo luego
2. Se fríe con aceite bien caliente y
3. Se acompaña con patacón, arroz blanco y ensalada.

En este punto es importante resaltar que no solo realizaron escritos a mano, también se fue importante la escritura de las recetas en el computador. Inicialmente, las estudiantes tenían pocos conocimientos acerca del formato para escribir una receta y sobre el procesador de textos, desconocían la forma de escribir un título, resaltarlo, centrarlo, seleccionar el tipo de letra, tamaño; por otro lado, aún se omitían el uso de conectores, de organizar el texto que identifica la escritura de una receta, los escritos los realizaban en forma plana y con poco estilo, y a pesar de que el trabajo se hizo en forma colaborativa, los textos carecían de forma. A continuación, se muestran algunos registros de las estudiantes que fueron guardados en un archivo y transcritos tal como se escribieron.

Transcripción N°1

E1:
 Las arepuelas se asenconarina de trigo "" yselesaregahuebosylechea><<<<<<zucar y se
 fritan y ya
 Estareceta es de camila

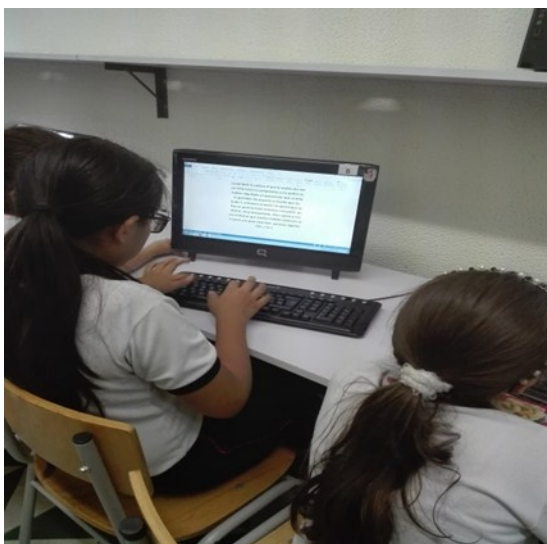
E2:
 El chocola te
 Se pone a erbirelaguay se le ponelalechye e y llas pastas de chocolate i se degake no se
 derame y se batecon un palito que mi maaaa guarda en el cajón i yo soi lura

E3:
 Tituloarros con poyo . Arroz aceite sal seboya y una olla con tapa paqe no se pege.
 Preparasio n seponeenla estufa la ollay se le pone el aseite

Fuente: escritos hechos por las estudiantes en el computador 2016.

El proceso constante en las clases de informática y el apoyo de las familias en casa, poco a poco fueron mejorando la producción de sus textos, aquí se respondieron inquietudes formuladas por la estudiante: ¿cómo se coloca el punto y aparte?, ¿por qué aparecen unas rayitas rojas debajo de las palabras?, ¿Dónde seleccionar el tipo de letra y el tamaño?, ¿Cómo justificar a la derecha, izquierda o centrado de textos?, ¿Cómo borrar al equivocarse?. Todo esto las llevo a elegir el vocabulario adecuado, escribir palabras correctamente, centrar títulos, uso adecuado correctores, enumerar pasos, escribir en secuencia, insertar imágenes, elaborar pequeñas tarjetas, hacer ensayos cortos y despertar el gusto por los procesadores de textos dejando por un tiempo en segundo lugar los juegos, redes sociales, videos en YouTube. (anexo).

Imagen 4.1: Estudiantes proceso de textualización



Fuente: Escritos realizados por las estudiantes 2016

En esta fase se asumió también otros aspectos importantes como:

- Escritura colaborativa:

Se realizó la fundamentación, se abordaron las características, principios y las estrategias más comunes en este tipo de escritura.

- Escritura individual: Conduce a un simple consenso sobre el escrito.
- Escritura Secuencial: Todo el mundo trabaja para analizar el documento en diferentes momentos
- Escritura en paralelo: Todo el mundo trabaja en una parte del documento durante el mismo período y luego conecta las diferentes partes del documento
- Edición en paralelo estratificada: Todo el mundo trabaja al mismo tiempo sobre un eje diferente, según sus habilidades. Uno planea, otro redacta y un último corrige ejemplo.
- Redacción reactiva: Se trata de una escritura común de un documento único donde cada miembro interviene en todo el documento sin distinción de rol.
- Tercera fase: Resumen de aprendizajes y evaluación.

¿Cuáles son los aprendizajes del día?

Intercambia con una compañera y corrige si es necesario, la escritura de la receta hecha en clase. Verifica si se cumple el objetivo y si la receta es clara para el futuro lector.

Imagen 4.2: Cocinando en la escuela



Fuente: Cuarto grado Jornada Tarde 2016

4.2.4. Taller 4: Edición del Recetario

Fecha: Noviembre 1, 2 y 3

Motivación: A propósito de la importancia de saber organizar las ideas en un texto escrito y la clasificación de recetas en: de “El gran libro de recetas Mercedario”

Objetivos:

1. Clasificar los recetarios por temas.
2. Hacer revisión y edición de las recetas hechas por las estudiantes del grado 403 del Colegio La Merced.

Justificación: Este taller se realiza con el propósito de brindar a las estudiantes del grado 403 las herramientas necesarias para la edición del producto final del proyecto “El gran libro de recetas Mercedario”. Cada estudiante aporta sus mejores recetas y su creatividad para la elaboración del libro. El día del festival gastronómico (11 de noviembre) será entregado a cada padre de

familia, como resultado del trabajo y acompañamiento hecho a sus hijas.

Planteamiento del taller

El taller se desarrolla en 3 fases.

- Primera fase: Revisión de las recetas realizadas y escritas por las estudiantes.

Los facilitadores dan inicio al taller explicando el propósito, los objetivos y otras especificaciones de orden formal de la actividad.

- Segunda fase: Clasificación de las recetas por temas y edición del libro

Con ayuda de las estudiantes y los docentes mediadores se clasificarán las recetas por temas y se organizara cada platillo para su edición.

- Tercera fase: Festival gastronómico.

Trae a la Institución tu mejor receta, debe estar escrita en “El gran libro de recetas Mercedario”, explica muy bien el procedimiento que se hizo para obtener la receta.

Imagen 4.3: Invitación al Festival gastronómico

Contexto **Festival gastronómico**

“ El gran libro de recetas Mercedario”

Las más ricas y divertidas preparaciones estarán presentes en nuestro evento y serán incluidas en el primer libro de recetas hecho por estudiantes de nuestro colegio.

Invitación

LUGAR Aula Múltiple
FECHA Noviembre 5 de 2016
HORA 2:00 pm
INVITADOS Estudiantes, docentes, directivos y padres de familia del grado 403

TE ESPERAMOS

Fuente: Elaboración Propia

Cabe anotar que inicialmente las estudiantes solo pensaban en cocinar y contaban las experiencias que traían de casa. Veamos algunas:

Transcripción N°2 dialogo de estudiantes

E1: Profe a mí me gusta cocinar pero mi mamá no me deja porque dice que me quemó. Solo me manda a lavar la loza.

E2: yo si puedo porque mi mami me enseña a hacer arroz, ella dice que si hay arroz se puede completar el almuerzo rápido.

E3 Yo si se hacer ricos platos, mi mamá me dice cuándo va a cocinar.

E4: yo sé hacer arroz con verduras si quiere les cuento. Se echa el aceite, la cebolla y después el arroz con la sal... no primero el agua que son dos pocillos y luego uno de arroz. Después se tapa...

Fuente: Estudiante cuarto grado, 2016.

Poco a poco se evidenció en el aula cómo el texto instruccional podría motivar una pregunta, por ejemplo, ¿cómo preparar un postre de leche? Este hallazgo planteó la posibilidad de cambiar las estrategias didácticas dado que lo usual es que el estudiante responda preguntas. En ese momento el aprendizaje de la escritura empezó a tener sentido para las estudiantes porque fue necesario desarrollar las ideas de manera secuenciada y ordena en el momento de redactar la receta, también se subrayó la importancia de incluir palabras y manejar un vocabulario más técnico. En este punto fue de importancia subrayar en el aula el valor de planear la receta, de hacer una pequeña lista de chequeo de ingredientes o utensilios. Además, se dieron a conocer conceptos sobre texto instruccional, características de éstos, el recetario y la silueta que presentan. En esta parte las estudiantes recopilaban recetas impresas en recetarios, periódicos, revistas, web y se analizaron aspectos como:

- a.) Cómo formular preguntas, la explicación
- b.) La importancia y uso de los textos instruccionales, haciendo énfasis en recetas de cocina.
- c.) Clasificar las recetas recopiladas teniendo en cuenta criterios como: entradas, sopas, platos fuertes y postres; según su valor nutritivo; según la zona de donde son originarias; según la dificultad o facilidad para obtener los ingredientes; según el grado de dificultad de su preparación.

Habría que decir también que, durante el desarrollo de los talleres pedagógicos se retomaron y practicaron estrategias cognitivas y meta cognitivas variadas con el objetivo de potenciar los procesos de producción de textos explicativos – instruccionales, a propósito de la meta cognición en la escritura el investigador Parodi sostiene:

La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente (Parodi, G. 2003, p.119).

Todos los talleres abordan algunas estrategias del antes, durante y después de la escritura. Simultáneamente, se exploraron nociones y conceptos relacionados con el aprendizaje colaborativo como: Participación y responsabilidad compartida, libertad de expresión, capacidad de dialogo, autorregulación, entre otros.

Durante la escritura

Una receta de cocina está relacionada íntimamente con el contexto cultural y social de quien la escribe. Parece muy fácil escribir una receta de cocina y así lo hicieron ver inicialmente las estudiantes, pero, a medida que transcurría el tiempo de esta intervención se fueron dando cuenta que se debe pensar antes de la ejecución en una serie de pasos y alternativas muy bien interrelacionadas que simbolizan entre ellas la ejecución y mezcla de sabores, olores, formas de manipular los ingredientes, tiempos de cocción entre muchos, en este sentido tanto la receta como el lenguaje inciden en la conformación de identidades culturales.

La escritura colaborativa, se convirtió en soporte fundamental de las actividades de producción escrita desarrolladas en la escuela durante los talleres. Esta estrategia didáctica se convirtió en un espacio de construcción colectiva, con responsabilidades y metas comunes, pero propendiendo por el respeto de las individualidades. En este punto se hizo énfasis en el propósito de las recetas, se pensó además en diferentes tipos de lectores y en las estrategias requeridas para que estos las entendieran. Por ejemplo, al redactar una receta para los hermanos más pequeños de la casa, las estudiantes seleccionaron un vocabulario cotidiano y trataron de no incluir palabras específicas de la cocina. Simultáneamente, se trabajó en el aula el concepto de secuencia y el uso de conectores textuales para que la unión entre cada enunciado fuera desarrollada de manera adecuada.

Después de la escritura

Los talleres también cuestionaron a los niños sobre la importancia de constatar si se cumplió el objetivo del escrito y si las ideas fueron desarrolladas de forma clara para el lector. En este punto, las rejillas de evaluación y autoevaluación se convirtieron en herramientas para identificar las fallas del texto dando indicios a su vez de como podría ser abordada la dificultad antes de reiniciar el proceso de producción escrita nuevamente.

Registro N° 7 muestras proceso de evaluación

Cocinando en la escuela

1. ¿Porque es importante escribir una receta?

Rt/° Es importante porque otras personas la utilicen para cocinar recetas ricas

2. ¿Crees que las receta que se escribieron están claro para un lector?

Rt/° Creo que si esta bien echa se puede volver popular.

(La cocina en la casa)

3. ¿Que pasos seguiste para escribir la receta?

Rx/8 lo primero es pensar en que voy a cocinar
lo segundo es tener listo todo los ingredientes
lo tercero es imaginar como hacer la receta
lo cuarto es escribir la receta correctamente

4. ¿Que pasos se tubo para escribirla?

Rx/ Yo tube en cuenta fue poner un titulo
lo segundo fue tener en cuenta los ingrediente
lo tercero fue tener en cuenta la escritura

5. ¿Que estrategia utilizaste para saber para saber para los demas?

Rx/8 Se la muestro a una persona haber si entiendo

Nota

Toca tener su lugar aseado y limpio para que las otras personas vean que somos aseadas.

Fuente: Estudiante cuarto grado

Cosinando en la escuela

1 ¿Por qué es importante escribir una receta?
Para que la gente que no sabe cocinar aprenda y saber los ingredientes y la forma de prepararlos

2

¿Crees que las recetas que se escribieron están bien organizadas para un lector?

Si porque está bien organizado con todos los ingredientes y aprender paso a paso y con lógica

"Las recetas en mi casa"

3 ¿Qué pasos seguiste para escribir la receta?

Lo primero es pensar en qué quiero hacer de comer.

Lo segundo es listar los ingredientes que se necesitan

Lo tercero pensar cómo preparar la comida bien paso a paso

Cuarto revisar que la receta esté bien escrita

4 ¿Qué pasos se tuvieron en cuenta para escribirla?

Lo primero se escribe el título

Lo segundo tener en cuenta los ingredientes

Lo tercero explicarlo paso a paso

Los talleres se desarrollaron a través de momentos que proponían algunas estrategias cognitivas y metacognitivas para orientar la producción escrita. Fue oportuno socializar y discutir con las estudiantes la importancia de reconocer y potenciar las estrategias antes mencionadas cuando se redacta un escrito.

Tabla 4.1: Estrategias aplicadas en los talleres

Momentos	Estrategias de escritura cognitivas	Estrategias de escritura metacognitivas
Antes/ Planeación	Construir un objetivo de escritura, acceder al conocimiento previo, explorar, predecir, formular preguntas.	Propósito del texto, posible lector y contenido, Establecer estrategias para lograr el objetivo
Durante/ textualización	El que escribe debe enfrentarse a cuestiones ligadas a la sintaxis, la ortografía y a otras como: condicionamiento al tipo de texto, cohesión y coherencia global.	Escribe relacionando las ideas que tenía planeadas escribir. -Cuando no puede desarrollar una idea, consulta con otra persona (pares, padres, maestra) para continuar escribiendo. -Atiende a la claridad de la expresión de las frases o párrafos que escribe. -Tiene presente o piensa en el lector a quien va dirigido el texto.
Después/ Revisión	Identifica la silueta y características principales de la tipología textual. Revisa que el desarrollo del tema siga el orden propuesto en el borrador.	Lee lo que escribe para determinar la claridad de sus expresiones Relee el texto durante su elaboración para: Borrar y corregir la ortografía. Introducir comas u otros signos. Borrar y reorganizar las ideas. Relee el texto al terminarlo

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo de los talleres requirió tener presente durante las diferentes fases algunas estrategias cognitivas y metacognitivas, esto con el propósito de brindar al estudiante elementos de reflexión y análisis sobre la escritura de recetas de cocina; estas estrategias, además, ayudaron a los docentes a trazar una ruta para identificar avances y dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 4.2: Detalle de las estrategias cognitivas y metacognitivas

	Taller 1 El texto instructivo	Taller 2 Cocinando en casa.	Taller 3 Cocinando en la escuela	Taller 4 Edición del recetario
Antes	Estrategias Cognitivas: Motivación y activación de los conocimientos previos. Estrategias metacognitivas: Lluvia de ideas, lista de chequeo, plan de escritura.	Estrategias Cognitivas: Fundamentación sobre la receta y su estructura. Estrategias metacognitivas: Revisión de diferentes siluetas de receta, plan de escritura. Señala ideas, objetivos y propósito de la receta.	Estrategias Cognitivas: Fundamentación sobre conectores. Estrategias metacognitivas: Revisión de los conectores en los escritos modelo.	Estrategias Cognitivas: Construir un listado de posibles categorías para la clasificación de las recetas. Estrategias metacognitivas: ¿Qué tipos de receta conocen tus familiares en casa?
Durante	Estrategias cognitivas: ejecución plan de escritura, comparar con el texto modelo. Estrategias metacognitivas: Uso de escrito modelo	Estrategias cognitivas: Indicar título y subtítulos, viñetas. Estrategias metacognitivas: Revisión del plan de escritura y de los objetivos propuestos.	Estrategias cognitivas: Uso de conectores, frases cortas y claras, uso de verbos, medidas y cantidades. Estrategias metacognitivas: Revisión de los conectores en los escritos modelo.	Estrategias cognitivas: revisión de rejillas de evaluación Estrategias metacognitivas: Señala aciertos y cómo superar los errores.
Después	Estrategias cognitivas: Revisión de la estructura y contenido de la receta. Estrategias metacognitivas: Socialización de la receta, auto evaluación.	Estrategias cognitivas: vocabulario de palabras desconocidas. Estrategias metacognitivas: Auto evaluación, ¿mi receta está escrita de forma clara para el lector?	Estrategias cognitivas: Revisión del escrito, comparación con el plan de escritura. Estrategias metacognitivas: Socialización, revisión de pares. Señala el aprendizaje del día.	Estrategias cognitivas: Socialización de las recetas seleccionadas. Estrategias metacognitivas: autoevaluación importancia de los textos instruccionales,

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Luego de analizar los resultados teóricos y empíricos, desarrollar un proceso de triangulación de categorías y subcategorías frente a los objetivos investigativos se concluye lo siguiente:

Los procesos de producción escrita de textos instruccionales en situaciones reales provistos de estrategias cognitivas, metacognitivas y colaborativas favorecen la formación de escritores autorregulados, reflexivos sobre el propósito, el sentido y la forma de su texto (nivel pragmático, semántico, morfosintáctico) preocupados además por quién será el posible lector.

En relación con la perspectiva desde la cual se aborda los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la escritura, el estudio posibilitó determinar que, aunque varias son las posturas desde donde se pueden abordar estos procesos (socio-semiótica, Socio-cultural, socio crítica) entre otras, la psicolingüista considerada por muchos una ciencia cognitiva encargada de estudiar los procesos mentales que intervienen en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje es la que más podría aportar en la formación de escritores reflexivos, capaces de regular de manera autónoma sus propios procesos de escritura (Flower & Hayes, 1981) desarrollan una teoría que direcciona la producción escrita como un proceso funcional en el que están involucrados toda una serie de pasos que debe llevar un escritor experto para lograr textos adecuados. Este modelo incluye: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición; estos a su vez constan de varios subprocesos.

Es importante en este punto rescatar los aportes teóricos de Salvador Mata (1997) citado por Lacon & Ortega (2008) en el artículo que lleva por nombre: Cognición, metacognición y escritura

- Cuando la escritura se propone que los estudiantes desarrollen procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, es posible el control del proceso global.
- Las estudiantes lograron la composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que supone un alto componente de regulación.

Además, se encontró que la metacognición ocupa un papel fundamental en la formación de escritores, de allí la relevancia del planteamiento de Parodi, G. (2003)

La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente (p. 119).

La presente investigación permitió constatar que, la toma de conciencia por parte de los estudiantes de los procesos y estrategias que orientan la producción escrita

permite que los escritores en formación analicen el contenido de sus escritos y determinen si este cumple con el propósito principal, se ajusta a las características del futuro lector y se ajusta a una situación comunicativa concreta (nivel pragmático); el escritor también está en capacidad de revisar si el contenido del texto está organizado de manera adecuada (nivel súper estructural); si la unidad temática se conserva y si las ideas son conectadas conservando la cohesión y coherencia del texto (nivel macro estructural); el escritor en formación también estará capacitado para prever si hay una progresión temática apropiada y si la cohesión Inter- oracional es pertinente (nivel micro estructural) y analizar si el escrito cuenta con una correcta organización semántica y sintáctica (nivel proposicional).

Por lo anteriormente expuesto se concluye que la perspectiva psicolingüística favorece la formación de escritores de textos instruccionales y que una vez dominados estos procesos y estrategias se puede asegurar el paso de escritor novato a un escritor experto capaz de auto mediar su propio proceso de producción escrita.

¿Cómo la producción de recetas de cocina mejora el aprendizaje de la escritura?

El texto instruccional es un tipo de comunicación textual en la cual se enuncia que hacer. Así que las estudiantes usaron la comunicación lingüística para planear el comportamiento de uno mismo o de los demás. Tanto los docentes investigadores como las estudiantes encontraron que la instrucción es el tipo de texto relacionado con el proceso cognitivo de la planeación. En cuanto al texto instruccional, es importante

subrayar que el estudio aborda esta categoría desde la perspectiva de la investigadora Rodríguez, M quien plantea que esta tipología tiene “la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades” (Rodríguez, M. 1993, p. 20). De manera que, de acuerdo con el proceso de intervención en el aula, el texto instruccional permite abordar el proceso de producción escrita desde un contexto real de aprendizaje.

Por otra parte, la experiencia en el aula de clase durante el desarrollo de la investigación permitió concluir que los textos instruccionales como la receta de cocina fortalecen en el estudiante la capacidad de redactar textos siguiendo una secuencia lógica y esto ha sido determinante para que los participantes de este estudio reconozcan la importancia de conceptos como cohesión y coherencia.

Como se ha mencionado anteriormente, la receta de cocina por ser un texto instruccional es un tipo de comunicación textual en la cual se enuncia que hacer. Se usa la comunicación lingüística para planear el comportamiento de uno mismo o de los demás. Por consiguiente, el escritor no puede perder de vista quien será su posible lector, de allí que esto permite concluir que el uso de recetas de cocina en la enseñanza y aprendizaje de la escritura favorece la comprensión del nivel pragmático, es decir, el escritor en formación se hace consciente de que su escrito va dirigido a un público determinado y que este además responde a una situación comunicativa concreta.

En cuanto a la estrategia de intervención, el taller pedagógico es el lugar donde se relacionan los conocimientos académicos y la vida cotidiana del estudiante mediante lo creativo y lo artístico (Rodríguez, M. 2012). El taller posibilitó el generar un ambiente de aprendizaje real y surgió de los intereses particulares del grupo, donde se exploraron los conocimientos previos de los participantes relacionados con las recetas de cocina. A partir del reconocimiento estos saberes se potenciaron estrategias cognitivas y metacognitivas encaminadas a la producción de textos capaces de responder a situaciones comunicativas específicas y que anticipan el posible lector del escrito. De manera que el taller pedagógico fue fundamental para hacer de los participantes de la investigación escritores mucho más reflexivos acerca de los textos que producen. “En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo” (Ander-Egg, 1991).

Hay que mencionar además que el taller pedagógico fue una estrategia de desarrollo de conocimiento colectivo y de trabajo colaborativo que en la mayoría de los casos favoreció la retroalimentación de los conocimientos a partir de los aportes de compañeros y profesores. Además, el taller fue primordial para construir un espacio de dialogo y de intercambio de opiniones, donde de manera respetuosa se revisaban las contribuciones de los otros participantes. De acuerdo con (Ander-Egg, 1991) uno de los principios fundamentales del taller es el de promover y facilitar una educación integral entre el proceso de aprendizaje, el Aprender a aprender, el Hacer y el Ser; de ahí que esta investigación evidenció el impacto del taller en la dimensión del Ser, pues las

sesiones se desarrollaron teniendo en cuenta valores como el respeto, la tolerancia, la expresividad, cooperación, liderazgo, creatividad entre otros.

En relación con el impacto que esta investigación ha tenido en los docentes investigadores que participan en ella, es oportuno señalar que el diseño (IAE) permitió que los docentes en mención reflexionaran sobre el contexto educativo en que se desarrolla su práctica, posibilitó además el conocer las particularidades del grupo participante. En cuanto al campo disciplinar la investigación cualificó tanto a estudiantes como a docentes en los procesos de producción de textos instruccionales; favoreció la creación de ambientes colaborativos de aprendizaje donde fueron valorados los saberes de todos los involucrados permitiendo que a su vez se potenciarán valores como el respeto, la tolerancia, la colaboración, la solidaridad, entre otros.

De forma adicional se debe tener presente que este tipo de actividades tienen el potencial para impactar y proyectar positivamente el aprendizaje de las estudiantes, ya que facilitan la producción textual haciéndola un proceso autorregulado, en el caso concreto del ciclo II del colegio La Merced, se vio un avance progresivo en el desarrollo de destrezas comunicativas, lo que incentivo procesos de comprensión de textos, mejoró la iniciativa de seguir instrucciones en otros ámbitos y facilito el trabajo en grupo de las estudiantes, lo que permitió de forma significativa mejorar la producción de textos diferentes a los narrativos.

Por ello se llega a la conclusión que el impacto fue positivo en la comunidad educativa, pues si bien es cierto algunos docentes mostraron indiferencia y apatía por este trabajo, la gran mayoría se unió al proyecto como los docentes de artes, matemáticas, biología y sociales; esto facilitó y ayudó a afianzar el seguimiento de instrucciones y mejoró la convivencia en el curso, lo que permitió un avance en los procesos cognitivos, resaltando además que al tener una mejor convivencia en el aula de clase se fortalece la pertinencia institucional lo que conlleva a un espacio de reflexión constructivo para todos los agentes educativos.

Es pertinente que los docentes investigadores que pretendan ahondar en el estudio del texto instruccional y en su didáctica a partir de la receta de cocina tengan en cuenta algunos aspectos como la organización del tiempo, pues es dispendioso sobre todo cuando se trata de preparar el alimento en la escuela, así que empezar por pequeñas recetas agiliza el proceso en clase.

También es importante que el grupo conozca que existen algunos riesgos en la cocina y que trabajar en ella requiere también de atención y de cuidado para no provocar accidentes.

Uno de los inconvenientes más frecuente es la falta de acompañamiento en casa a la hora de la preparación, de allí que una buena motivación tanto a padres como a estudiantes sea clave para el éxito de las actividades.

Aunque es largo el camino hacia la comprensión acerca de cómo diseñar e implementar procesos didácticos que posibiliten la cualificación de estudiantes en la escritura de textos instruccionales, se insta a otros investigadores a profundizar en el estudio de la receta de cocina como un texto que permite desarrollar procesos de escritura en situaciones auténticas y cotidianas.

Referencias Bibliográficas

Artículos

Cobb, P. Confrey, J. DiSessa, A. Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Educational Researcher Vol. 32, No. 1, Theme Issue: The Role of Design in Educational Research (Jan. - Feb), pp. 9-13.

Grimmett, P. & Erickson, P (1988) Reviewed Work: Reflection in teacher education. Volumen, 3. (pp 113 – 137) Nueva York: Teacher college press.

Guzman, K. & Rojas- Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: Un modo social de aprender juntos. México D.F. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 52, enero-marzo, pp. 217-245.

Mirabent, G. (1990). Aquí, talleres pedagógicos. Revista Pedagogía Cubana. Abril-junio, No. 6. MINED La Habana.

Paesani, K. (2006). Exercices de style: Developing multiple competencies through a writing portfolio. United States of America. Foreign Language Annals, N° 39, pp. 618–639.

Rodríguez, M. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires. Ediciones Santillana.

Rohman, G. (1965). Pre – writing: Th State of Discovery in the Writing Process. College Composition and Communication. 16 (2), 106 -112.

Roselli, N. (2016). Aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Buenos Aires. Propósitos y representaciones. Vol. 4. (pp. 219 – 280)

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Tolchinsky, L. (1988). Form and meaning in the development of written representation. European Journal of Educational Psychology. V, 3. (pp.385 – 398)

Van Dijk, T. (1980). Texto y contexto semántica y pragmática del discurso. España. Ediciones catedra.

Van Dijk, T. (1992) La ciencia del texto. Barcelona: Ed. Paidos.

Libros

Aguilar R. & Ramírez V. (2008). La expresión escrita en alumnos de primaria: Colección: Materiales para apoyar la práctica educativa. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Bandura, A. (1972). Tendencias recientes en la teoría del aprendizaje social pp. 35-61 capítulo 3. Canadá. Ed. Academic Press.

Briones, G. (1990). La investigación social y educativa. Bogotá. Ed. Convenio Andrés Bello.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

Díaz, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata. Cuarta edición (Reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, S.L

Fonseca, C. (2015). Relaciones texto-contexto en recetas de cocina del caribe colombiano. Discursos Contemporáneos En América Latina. En: Colombia ed: Empresa Editorial Universidad Nacional De Colombia.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ed. Morata

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Alertes.

Lévi-Strauss, C. (2008). The culinary triangle. New York: Counihan, C. & van Esterik, P. Food and culture. A reader. Routledge.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa (5a. ed.). Madrid: Pearson Educación S.A.

- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá: círculo de lectura alternativa.
- Maya, A. (1999). El taller educativo: ¿qué es?, fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Colombia. Editorial Magisterio.
- Menereo, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. pp 55-70 capítulo 1 y 2. España. Ed. Grao
- Morales, R. & Bojacá B. (2002). ¿Qué hacemos los Maestros Cuando Hablamos en el Aula? Concepciones sobre la Enseñanza de la Lengua. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nemirovsky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. España: Graó
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre la lectura y la escritura: una perspectiva cognitiva – discursiva. Valparaiso: EUVSA
- Piaget, J. (1966). The Origins of intelligence in Children. New York: International Universities Press INC.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo. México. Siglo Veintiuno Editores.

Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book.

Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold Publishers.

Williamson, G. (2002). *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales. Chile: Universidad de la Frontera/Fundación Desarrollo Educativa la Araucanía.*

Cibergrafía

Artículos

Amaya, J. (2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. Colombia: Revista Enunciación, Vol.17, Núm.1. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4224> Consultado el 12 de abril de 2017

Atorresi, A, (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE), Buenos Aires. Recuperado en file:///C:/Users/c.mosquera/Downloads/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf Consultado el 4 de Septiembre de 2017

Breilh, J. (2008). "Nuevos Conceptos y Técnicas de Investigación. Guía Pedagógica para un Taller de Metodología" http://digitalrepository.unm.edu/lasm_es/117 Consultado el 5 de mayo de 2017

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. EDUCERE. Argentina. Recuperado de <http://www.sabe>

r.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19731/articulo1.pdf;jsessionid=78D9445AD0C6B6480E759103800A4C78?sequence=1 Consultado el 2 de febrero de 2017

Cassany, D. (2003). Taller de escritura: Propuestas y reflexiones. Barcelona España. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/293-taller-de-escritura-propuestas-y-reflexionespdf-PYfA6-articulo.pdf> Consultado el 5 de enero de 2016

Elena, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. Universidad de Salamanca. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicada, Volumen 6, año 2011. p. 132. Recuperado de [file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos/Dialnet-BasesParaLaComprensionOrganizativa DelTexto-4779606%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos/Dialnet-BasesParaLaComprensionOrganizativaDelTexto-4779606%20(1).pdf) Consultado el 6 de diciembre de 2016

Fajre, C. Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. Didáctica. Lengua y Literatura. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0000110121A/19633> Consultado el 7 de septiembre de 2016

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, (pp. 365-387). Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/1b87/33d4ead43f5298891eb38608747ace09dfc6.pdf> Consultado el 8 de agosto de 2016

Frías, X. (2002). Introducción a la psicolingüística. España. IANUA, Revista Philológica románica. Recuperado http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/introduccion_a_la_psicolingustica.pdf Consultado el 5 de abril de 2016

García, G. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. Universidad De Salamanca, España. Recuperado <file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos/Dialnet-BasesParaLaComprensionOrganizativaDelTexto-4779606.pdf> Consultado el 11 de febrero de 2016

Grupo Rosa Merini. (2009). Texto instructivo. 6 de junio. Recuperado de <http://rosamerino2099.blogspot.com.co/> Consultado el 4 de enero de 2016

Hansman, C. (2001). Context-Based Adult Learning. New Directions for Adult And Continuing Education. Recuperado de https://www.andrews.edu/sed/leadership_dept/documents/context_based_adult_.pdf Consultado el 14 de diciembre de 2017

Hernández, D. (2012). Concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. Bogotá: Revista Enunciación Volumen 17-1 (pp. 40 – 54)
Recuperado de

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225> Consultado el 10 de agosto de 2017

Irrazabal, N, Saux, G, & Burin, D (2014). Formato de presentación, experticia y memoria de trabajo en la comprensión de instrucciones. *Interdisciplinaria*, (pp 215-229). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272016000200002&lng=es&tlng=es Consultado el 2 de septiembre de 2016

Jurado, F. (2014). Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario. *Revista Enunciación Colombia* <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5710> Consultado el 5 de mayo de 2016

Lacón, N. & Ortega, S. (2008). *Revista signos. Cognición, Metacognición y escritura. Chile*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-9342008002000009&script=sci_arttext&tlng=en Consultado el 2 de marzo de 2016

Lewin, K. (1946). *Investigación acción y problemas de las Minorías. Social issues Nueva York* recuperado <file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos/Dialnet-AccioninvestigacionYProblemasDeLasMinorias-2903452.pdf> Consultado el 10 de octubre de 2017

- Lomas, C. (2003). Leer y escribir para entender el mundo. Cuadernos de pedagogía, N°331. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf Consultado el 4 de julio de 2016
- Marincovich, J. (2002). Enfoque de proceso en la producción de textos escritos. Rev. Signos v.35 n.51-52 Valparaíso. Recuperado https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014 Consultado el 7 de julio de 2016
- Martínez, M. (1998). Investigación acción en el aula. Venezuela. Revista de investigación en Psicología. Recuperado de <file:///C:/Users/mayuy/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionCualitativaSintesisConceptual-2238247.pdf> Consultado el 5 de abril de 2016
- Martínez, M. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación, Chile. Revista Signos, V. 32. n. 45-46. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013&lng=es&nrm=iso&tlng=es Consultado el 16 de agosto de 2016
- Martínez, M. (2000). Investigación acción en el aula. Venezuela. Universidad Pedagógica experimental Libertadores. Recuperado <http://prof.usb.ve/miguelm/investaccionaula.html> Consultado el 1 de junio de 2016

Mills, W. (2003). La promesa. La imaginación sociológica. México: FCE. Pp. 23-43.

Recuperado de: <file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos/Wright-Mills-La-Promesa-Pag-23-43.pdf> Consultado el 26 de septiembre de 2016

Moral, S. (1997). Delimitación conceptual de la reflexión para la formación del profesorado. España. Revista Innovación educativa. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream>

[/handle/10347/5239/pg_057070_ineduc7.pdf;jsessionid=EE5C6C2A3A0A2A97B6EBB3AB4FC47643?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5239/pg_057070_ineduc7.pdf;jsessionid=EE5C6C2A3A0A2A97B6EBB3AB4FC47643?sequence=1) Consultado el 13 de junio de 2016

Ñeco, M. (2000). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista
Recuperado de http://uocmaster-grupo1.wikispaces.com/file/view/el_maestro_constructivista.pdf Consultado el 4 de agosto de 2016

Ong, W. (1981). Oralidad y escritura, F. C. E., México. Recuperado <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/ong-w-j-1982-oralidad-y-escritura.pdf> Consultado el 7 de abril de 2016

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads>

/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI 2-articulo.pdf Consultado el 10 de marzo de 2016

Pizarro, A. (2015). Aportes para la enseñanza de lectura y escritura. UNESCO. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/3.pdf> Consultado el 17 de junio de 2016

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf Consultado el 2 de junio de 2016

Rodríguez, M., & Valldeoriola, J. (2010). Métodos de investigación. Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Recuperado <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigación/21.pdf> Consultado el 26 de febrero de 2016

Ruíz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. Revista Enunciación. Vol. 17, Núm. 2. (pp. 90 – 102) Colombia. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4428> Consultado el 8 de junio de 2016

Sánchez, V. & Barzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*. Argentina. Recuperado http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf

Consultado el 4 de abril de 2016

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Revista Enunciación*. Vol.19, Núm. 1. Colombia. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5613/9848>

Consultado el 13 de junio de 2016

Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342003005400011)

[script=sci_arttext&pid=S071809342003005400011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342003005400011) Consultado 10 de octubre 2015

Tolchinsky, L. (2008). Usar la Lengua en la Escuela. *Revista Iberoamericana de* Recuperado de [file:///C:/Users/cpatr/Desktop/rie46a02%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cpatr/Desktop/rie46a02%20(1).pdf) Consultado 3 de mayo 2016

Valdeón, E. (2009). La receta de cocina, una experiencia integradora. In *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 139-160). Graó. Recuperado de <https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/recetas-emma-valdeon-menendez1.pdf> Consultado el 2 de marzo de 2016

Volio, G. (2012). La función ideacional del Lenguaje en Las recetas de Apicio. Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Recuperado file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos /6474-8934-1-SM.pdf Consultado el 9 de marzo de 2016

Documentos Institucionales y Políticas Públicas

La Merced IED. (2014). Proyecto educativo institucional PILEO Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior. Mayo de 2016. Recuperado de <http://www.2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> Consultado 27 de mayo de 2016

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Mayo de 2016. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/> Consultado el 27 de mayo de 2016

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Colombia, Bogotá. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf Consultado el 9 de febrero de 2016

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares Básicos de Aprendizaje. Colombia, Bogotá. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf Consultado el 29 de enero de 2016

Secretaria de Educación del Distrito Capital. (2010). Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el segundo Ciclo. Bogotá: Kimpres. Recuperado de https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad

_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_2_cerlalc.pdf Consultado el 3 de febrero de 2016

UNESCO. (2010). Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América. SERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf> Consultado el 16 de marzo de 2016

UNESCO. (2015). Informe resultados TERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf> Consultado el 30 de mayo de 2016

Libros

Bereiter, C & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita, p. 43 – 64. Recuperado file:///C:/Users/cpatr/OneDrive/Documentos/DialnetDosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf Consultado el 12 de abril de 2016

Equipo de Educación Infantil, Colegio público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta. (2004). El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/aprendizajelenguaje.pdf> consultado el 14 de mayo de 2016

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Colombia. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES Bogotá. Recuperado

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf> Consultado el 18 de mayo de 2016

Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga, España. Recuperado de http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notasT5/metodologia_investig_cap.3.pdf Consultado el 27 de junio de 2016

Vygotsky, L. (1934). Thinking and Speech. Recuperado de <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/Thinking-and-Speech.pdf> Consultado el 18 de julio de 2016

Memoria de Congreso

Irrazábal, N., Saux, G. & Burin, D. (2014). Comprensión de Instrucciones en Aprendizaje Multimedia. Experticia y Memoria de Trabajo. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Recuperado de www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1434.pdf Consultado el 14 de marzo de 2016

Trabajos de Grado Maestría

Báez, E. (2015). El uso de estrategia cognitivas y Metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos. Recuperado de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2136/1/B%C3%A1ezSotoEfigenia2015.pdf> Consultado el 22 de agosto de 2016

Baeza, R. (2012). Escribir y leer desde un enfoque constructivista. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1986/1/TFG-L%2033.pdf> Consultado el 27 de abril de 2016

Córdoba, G. (2015). Evaluación formativa y cualificación de la escritura. Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2131/1/CordobaAsprillaGerardoAntonio2015.pdf> Consultado el 2 de octubre de 2016

Jiménez, E. (2016). La estrategia del CARACOL: Una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2637> Consultado el 20 de mayo de 2016

Vela, C (2009). 24 mujeres visten un difunto: celebraciones Instructivas. RIUD Bogotá Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/1251/1/VelaClaraJosefina2009.pdf> Consultado el 28 de abril de 2016

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1: Encuestas a Docentes	125
Anexo 2: Encuestas a Estudiantes	129
Anexo 3: Planeación Fase de Sensibilización	132
Anexo 4: Planeación Fase de Fundamentación	134
Anexo 6: Rejilla de Evaluación	136
Anexo 7: Recetario	137

Anexos

Anexo 1: Encuestas a Docentes

ENCUESTA

Compañeros Docentes:

La siguiente encuesta hace parte de un trabajo investigativo que tiene como propósito impactar en los niveles de producción textual de las niñas. Este registro es completamente anónimo y con fines estrictamente pedagógicos.

1. Defina para usted que es la escritura:

La escritura es un lenguaje: uno de los lenguajes institucionales (es decir compañeros) de la vida actual. Para los niños la escritura tiene sentido cuando sirve para algo.

2. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que las estudiantes presentan en la escritura? (enumere 3)

a. Cambio de letras
b. separar palabras que no se deben
c. Omisión de letras.

3. ¿Con qué fin se pide a las estudiantes escribir en el aula?

Con el fin de que escriban coherente-mente.
De que expresen lo que sienten y piensan.

4. ¿Qué es lo que más les gusta a sus estudiantes escribir en el aula?

a. Textos narrativos
b. Textos científicos
c. Textos argumentativos

5. ¿Qué estrategia utiliza en clase para que las estudiantes mejoren su producción escrita?

Taller escritural donde las niñas escriben narraciones siguiendo estructura.
Observación de láminas
Lectura de narraciones

Gracias

ENCUESTA

octubre

Compañeros Docentes:

La siguiente encuesta hace parte de un trabajo investigativo que tiene como propósito impactar en los niveles de producción textual de las niñas. Este registro es completamente anónimo y con fines estrictamente pedagógicos.

1. Defina para usted que es la escritura:

Es un medio de comunicación, de información, de opinión, de enseñar a conocer y aprender.

2. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que las estudiantes presentan en la escritura? (enumere 3)

a. Sin segmentación palábrica
b. Omisiones de las combinaciones de consonantes
c. Omisiones de vocales repetidas (neve)

3. ¿Con qué fin se pide a las estudiantes escribir en el aula?

Para aprender escribir - escribiendo, para comunicarse, para expresar sus opiniones, para no olvidar, conservar el conocimiento.

4. ¿Qué es lo que más les gusta a sus estudiantes escribir en el aula?

a. Textos narrativos
b. Textos científicos
c. Textos argumentativos

5. ¿Qué estrategia utiliza en clase para que las estudiantes mejoren su producción escrita? textos:

A partir de sus experiencias y sentimientos (significativo)
Recursos literarios como la rima, metáforas Avisos publicitarios.

Gracias

Octubre 20/2015 ENCUESTA

Compañeros Docentes:

La siguiente encuesta hace parte de un trabajo investigativo que tiene como propósito impactar en los niveles de producción textual de las niñas. Este registro es completamente anónimo y con fines estrictamente pedagógicos.

1. Defina para usted que es la escritura:

Es un sistema de signos que se fundamentan en el alfabeto y que tiene como propósito comunicar.

2. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que las estudiantes presentan en la escritura? (enumere 3)

- Elaborar textos con sentido
- Dominio de la ortografía y la gramática
- Algunas niñas son poco prolíficas en la imaginación.

3. ¿Con qué fin se pide a las estudiantes escribir en el aula?

- Producción de textos con gramática y ortografía
- Elaborar textos con función y sentido.
- Interpretación y análisis textual.

4. ¿Qué es lo que más les gusta a sus estudiantes escribir en el aula?

- Textos narrativos
- Textos científicos
- Textos argumentativos

5. ¿Qué estrategia utiliza en clase para que las estudiantes mejoren su producción escrita?

Escritura de textos que tienen origen en acontecimientos de la vida diaria, de la fantasía, de mundos imaginarios, de aventuras, para obtener una comunicación estructurada.

Gracias

ENCUESTA

Octubre 20/2015

Compañeros Docentes:

La siguiente encuesta hace parte de un trabajo investigativo que tiene como propósito impactar en los niveles de producción textual de las niñas. Este registro es completamente anónimo y con fines estrictamente pedagógicos.

1. Defina para usted que es la escritura:

Para mi la escritura es el arte de expresión de emociones, sentimientos y de exteriorizar con diferentes símbolos lo que representa la naturaleza para cada uno.

2. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que las estudiantes presentan en la escritura? (enumere 3)

a. falta de interés y práctica de la misma

b. poca exigencia y orientación del docente.

c. La no asignación de espacios temporales para escribir revisar y corregir

3. ¿Con qué fin se pide a las estudiantes escribir en el aula?

En el área de lenguaje que se toma como la más adecuada para ello, el objetivo es solucionar lo del punto anterior y generar el interés para crear lecto escrituras competitivos y competentes.

4. ¿Qué es lo que más les gusta a sus estudiantes escribir en el aula?

a. Textos narrativos

b. Textos científicos

c. Textos argumentativos

5. ¿Qué estrategia utiliza en clase para que las estudiantes mejoren su producción escrita?

Buenas actitudes de retroalimentación a los escritos de las alumnas y articular los temas académicos con la escritura. por ejemplo se ve la célula, se exige un cuento escrito sobre la célula y así con todos los temas tratados en la clase. Gracias

Anexo 2: Encuestas a Estudiantes

ENCUESTA ESTUDIANTES
GRADO TERCERO

Queremos conocer que piensan de la escritura las niñas del colegio La Merced.
Ten presente que no hay respuestas equivocadas, todas son correctas. El cuestionario No tiene nota.

1. ¿Te gusta escribir?

SI

NO

2. ¿En qué materia te gusta escribir?

a. Matemáticas

b. Ciencias

Español

d. Sociales

e. Otra:

3. ¿Qué te gustaría escribir?

Cuentos

b. Chistes

c. Recetas

d. Instrucciones a seguir en un juego...

4. ¿Por qué escribes en clase?

a. Porque te piden que lo hagas.

Porque te gusta crear textos.

c. Porque te gusta argumentar tus respuesta (Explicar tus razones o motivos)

5. Explica con tus palabras ¿Para qué crees tú que las personas escriben?

Porque las animan y algunas personas les gusta escribir cuentos, fantasías, leyendas y mitos cuando se van a grande pueden ser papeteras, escritores, directores, Profesores de español, pueden ser escritores de un cuento, pueden ser escritores de música, para enseñarles a escribir, para enseñarles a hacer una buena escritura

Gracias

302

ENCUESTA ESTUDIANTES
GRADO TERCERO

Danna Gabriela

Queremos conocer que piensan de la escritura las niñas del colegio La Merced.
Ten presente que no hay respuestas equivocadas, todas son correctas. El cuestionario No tiene nota.

1. ¿Te gusta escribir?

 SI

NO

2. ¿En qué materia te gusta escribir?

- a. Matemáticas
- b. Ciencias
- c. Español
- d. Sociales
- e. Otra:

3. ¿Qué te gustaría escribir?

- a. Cuentos
- b. Chistes
- c. Recetas
- d. Instrucciones a seguir en un juego.

4. ¿Por qué escribes en clase?

- a. Porque te piden que lo hagas.
- b. Porque te gusta crear textos.
- c. Porque te gusta argumentar tus respuesta (Explicar tus razones o motivos)

5. Explica con tus palabras ¿Para qué crees tú que las personas escriben?

Para inspirar se también creo que para
desahogarse en ocasiones en que
personas no han dejen o abases
para contar una historia

Gracias

Anexo 3: Escrito Digitado por una Estudiante

Recetas Juleth Tatiana ardila hernandez
Póstre de maracuya

1 se necesita.. cuchillo cuchara limón maracuyá y leche condensada

Preparación..

2 Con el cuchillo Se quita un pedasito de la pate de arriba se le rraspa un pedaso de lo que cortamos para hacer la decoración

3 se revuelve con la cuchara para que quepa mas leche condensada

4 se le echa poco a poco leche condensada

5 se revuelve

Le colocamos el limón a un extremo

6 con la ras padita de arriba de lo que cortamos se coloca como base

Y a disfrutar

Anexo 4: Planeación Fase de Sensibilización

Proyecto de aula Fase de Sensibilización		
Recetas de cocina para sazonar la escritura		
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Cualificar los procesos de escritura de textos instruccionales a través de la receta de cocina. • Potenciar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de escritura de textos instruccionales. 		Duración: Cuatro sesiones
Plan de acción	Dimensiones	Aprendizaje específico
<ul style="list-style-type: none"> • Problemática: ¿Cómo fortalecer la escritura de textos instruccionales en contextos auténticos? <p>1. Planeación y acuerdos Diseñar e implementar actividades que permitan identificar la importancia del texto instruccional en la vida cotidiana.</p> <p>2. Producto Discusión por grupos sobre qué tan usuales son los textos instruccionales, en la escuela, casa, ciudad y cuál es su importancia. Escrito corto sobre las conclusiones de la discusión.</p> <p>3. Objetivos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar conocimientos previos y concepciones de las estudiantes sobre el texto instruccional. • Establecer acuerdos con las estudiantes sobre la importancia de los textos instruccionales. • Promover el desarrollo de 	<p>Dimensión comunicativa Comenta algunas situaciones cotidianas en las que es necesario el uso de los textos instruccionales. Participa de la discusión y argumenta la importancia de los textos instruccionales.</p> <p>Dimensión personal – social Establece acuerdos con las compañeras de clase para redactar las conclusiones de la discusión. Escucha de manera atenta y respetuosa las opiniones de las compañeras.</p> <p>Dimensión cognitiva Expresa los conocimientos, conceptos y preconcepciones sobre lo que es el texto instruccional.</p>	<p>Conocimiento específico Motivar a las estudiantes a cualificarse en la escritura del texto instruccional.</p> <p>Brindar herramientas que le permitan identificar la importancia del texto instruccional.</p> <p>Identificar en que situaciones comunicativas que requieren el uso de los textos instruccionales.</p>

Proyecto de aula Fase de Sensibilización		
Recetas de cocina para sazonar la escritura		
trabajos grupales		
<p>4. Recursos Humanos: Docentes – estudiantes. Materiales: Computador, televisor, hojas, esferos.</p> <p>5. Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de escritura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber. Construir instrumentos para la evaluación.</p>		

Anexo 5: Planeación Fase de Fundamentación

Proyecto de aula Fase de fundamentación		
Recetas de cocina para sazonar la escritura		
Objetivos:		Duración: Tres sesiones
<ul style="list-style-type: none"> • Cualificar los procesos de escritura de textos instruccionales a través de la receta de cocina. • Potenciar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de escritura de textos instruccionales. 		
Plan de acción	Dimensiones	Aprendizaje específico
<ul style="list-style-type: none"> • Problemática: ¿Cómo fortalecer la escritura de textos instruccionales en contextos auténticos? <p>6. Planeación y acuerdos Diseñar e implementar actividades que permitan fortalecer los conocimientos sobre lo que es el texto instruccional. Potenciar en las estudiantes el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de escritura de textos instruccionales</p> <p>7. Producto El 5 de noviembre se realizará el primer festival gastronómico “El gran libro de recetas Mercedario”, escribe tu mejor receta y está lista a participar de esta gran experiencia.</p> <p>8. Objetivos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos formales del texto instruccional • Reconocer La 	<p>Dimensión comunicativa Explica con sus palabras que es un texto instruccional y cuales son algunas de sus características.</p> <p>Dimensión personal – social Escucha de manera atenta y respetuosa las opiniones de las compañeras.</p> <p>Dimensión cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y produce textos instruccionales en los cuales el título e imágenes tienen relación directa con el contenido. • Usa conectores, números, marcas gráficas para ordenar la información. • Las instrucciones están redactadas siguiendo un orden lógico. • Las instrucciones son claras y suficientes para que el lector realice con éxito la receta. • Las formas verbales utilizadas son adecuadas para el 	<p>Conocimiento específico Identificar los aspectos formales del texto instruccional.</p> <p>Identificar en que situaciones comunicativas se requiere el uso textos instruccionales.</p> <p>Potenciar el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura: Lluvia de ideas, Plan de escritura, uso de borradores, revisión y comparación frente escritos modelo, revisión de rejilla de auto evaluación.</p>

Proyecto de aula Fase de fundamentación		
Recetas de cocina para sazonar la escritura		
<p>planeación, textualización, revisión como etapas fundamentales del proceso de escritura.</p> <p>9. Recursos Humanos: Docentes – estudiantes. Materiales: Computador, televisor, hojas, esferos.</p> <p>10. Rol del docente: El docente es la persona encargada de motivar, orientar y acompañar el proceso de escritura. Debe despertar en el estudiante la curiosidad por querer saber. Construir instrumentos para la evaluación.</p>	<p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planea, textualiza y revisa el texto, constatando siempre que cumpla con el objetivo principal. 	

Anexo 6: Rejilla de Evaluación

Indicadores	Si	No
¿El texto tiene título?		
¿Las instrucciones están redactadas en un orden lógico?		
¿Se emplean conectores de discurso, números, marcas gráficas para ordenar la información?		
¿Las instrucciones son suficientes para realizar la actividad con éxito?		
¿Todas las instrucciones son necesarias para realizar la actividad?		
¿El vocabulario usado sencillo y preciso?		
¿Las oraciones son breves y claras?		
¿Las formas verbales son adecuadas?		
¿Los recursos tipográficos (negrilla, subrayado, mayúsculas) destacan la información más relevante del texto?		
¿Se han revisado y corregido los errores de ortografía y puntuación?		
¿El texto va acompañado de imágenes y dibujos?		
¿Las imágenes o dibujos guardan relación directa con el contenido del texto?		

Anexo 7: Recetario

El gran Libro de recetas mercedarias

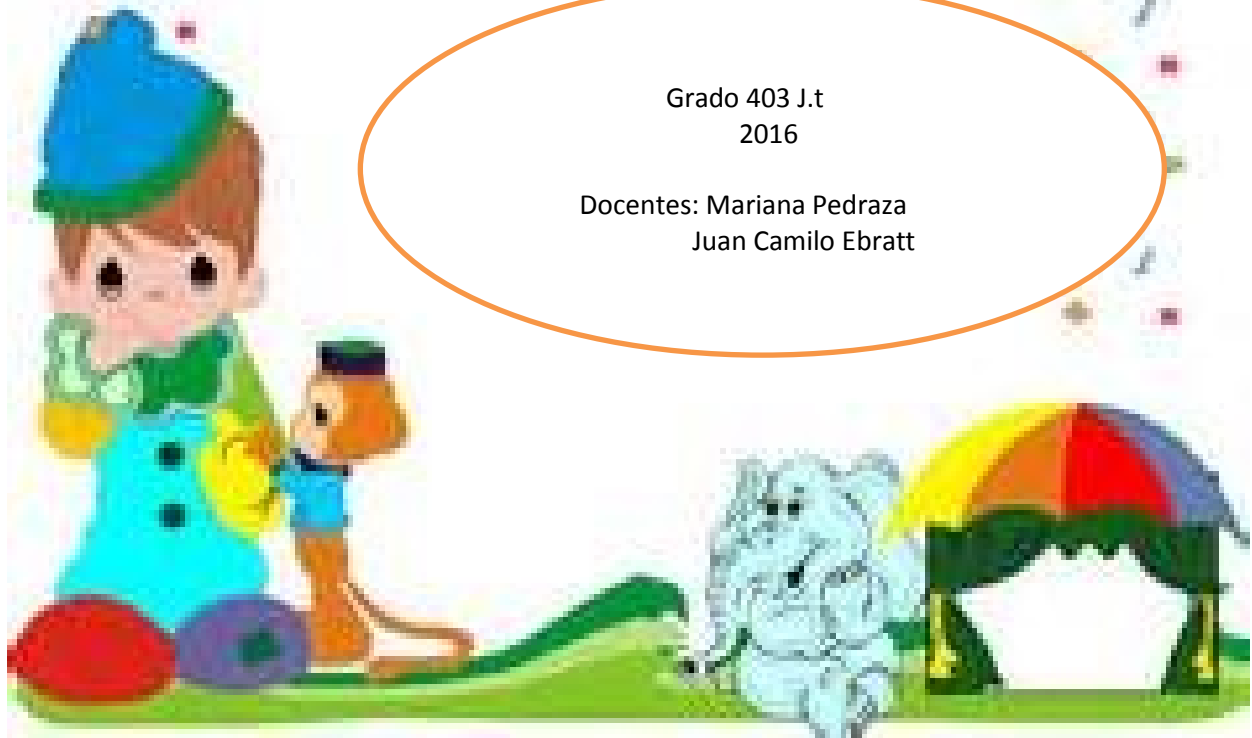


Cocina creativa

El gran libro de recetas mercedarias

Grado 403 J.t
2016

Docentes: Mariana Pedraza
Juan Camilo Ebratt



Índice

A padres	6
A docentes	7
Sugerencias	8
Agradecimientos	9
Postres y algo más	11
Encanto de mora	13
Pinchos de frutas, marmelos y chocolate	14
Crepes de nutella, fresas y banano	15
Postre de batilado	16
Delicioso postre de maracuya	17
Gelatina de colores	18
Salpicón	19
Postre de Maracuya	20
Postre de fresas	21
Deliciosas bolitas de coco	22
Postre de frutas natural	23
Postre de galletas con limón	24
Momias de chocolate	25
Deditos tenebrosos	26
Calabazas y fantasmas	27
Fresas navideñas	28
Muñecos de nieve	29
Botas navideñas	30
Natilla navideña	31
Croquetas de papa con atún	32
Burritos Mexicanos	33
Arepuela con fruta	34
Pancakes	35

A padres

No hay nada más agradable que un delicioso plato elaborado por uno de nuestros hijos.

Cuando se le da la oportunidad a un niño de elaborar la preparación de una receta se le está motivando en la capacidad de compromiso, autoestima y valorando el esfuerzo, por cuanto el éxito es el disfrute de lo que él mismo hace.



A docentes



El arte de cocinar trae muchas ventajas en el proceso académico, ya que invita siempre al niño a mantener su atención en un proceso.

Una de las ventajas es el de mantener el hábito de seguir instrucciones, respetando un orden secuencial, manteniendo el orden y reconociendo el esfuerzo y empeño en la elaboración del plato.

Al tener que planear, ejecutar, escribir y editar su receta, está



Aquí se aprende



Sugerencias

1. **Es importante el acompañamiento de un adulto responsable en actividades como: cortar, licuar, hornear, cocinar...**
2. **Tener todos los ingredientes a mano para evitar la sustitución por otros o desistir por falta del producto.**
3. **En el momento de escribir una receta es preciso planear, hacer un borrador y corregir si es necesario.**
4. **Se debe planear en ingredientes y preparación antes de iniciar la elaboración del platillo.**
5. **Se debe planear en ingredientes y preparación antes de iniciar la elaboración del platillo.**
6. **Cuando se tengan invitados es necesario probar con tiempo la preparación de la receta para asegurar el éxito de la misma.**
7. **Se debe seguir uno a uno los pasos de la preparación para que todo salga bien.**
8. **Lavar las manos muy bien antes de iniciar cualquier preparación.**

Agradecimientos

- A los padres por su incansable colaboración para que sus hijas salgan adelante con este proyecto.
- A nuestras niñas del grupo 403 por su iniciativa, compromiso, esfuerzo y colaboración.
- A los docentes investigadores (Camilo y Mariana), por crear un nuevas estrategias pedagogicas

Postres y algo más



Encanto de mora

Ingredientes

- Leche condensada 350 g
- Crema de leche 350 g
- Mora 400 g
- 1 taco de galletas ducales



Preparación

1. Mezclar la leche condensada, la crema de leche y las moras.
2. Desmenuzar las galletas y colocar una capa en el recipiente.
3. Adicionar una capa de la mezcla.
4. Repetir el proceso 2 o 3 veces según el gusto.
5. Decorar según el gusto.
6. Refrigerar

Servir y disfrutar el postre

Pinchos de fruta, marmelos y chocolate



Ingredientes

- ❖ 2 fresas por pincho
 - ❖ 2 marmelos por pincho
- ❖ Grajeas de colores
- ❖ 1libra de cubierta de chocolate



Preparación

1. Hacer los pinchos con las fresas y los marmelos.
2. Fundir la cobertura de chocolate a baño maría.
3. Cubrir los pinchos con la cobertura de chocolate fundida.
4. Decorar con las grajeas de colores.
5. Dejar enfriar y disfrutar.

Crepes de nutella, fresas y banano

Igredientes (Para 4 porciones)

para las crepes

- 1 taza de leche entera
- 1 taza de harina de trigo
- 1 ½ cucharadas de mantequilla derretida
- 2 huevos
- Mantequilla para cocinar las crepes



Para el relleno

- 4 bananos
- 12 fresas
- 6 cucharadas de mantequilla
- 1 ½ cucharadas de azucar
- ½ Taza de crema de leche
- ½ Taza de nutella

Preparación

1. Para preparar las crepes combinar todos los ingredientes en un tazón.
2. Luego cortar los bananos en rodajas, las fresas en cuartos y saltar ambas frutas en mantequilla y azucar por 3 minutos.



3. Adicional la crema de leche y cocinar por 1 minuto sin dejar de revolver.
4. Retirar del fuego
5. Unta las crepes con nutella y rellénelas con la mezcla de banano y fresa
6. Cierre las crepes, y si desea acompañelas con helado de vainilla.

Zoraya

Postre de batilado



Ingredientes

- ✓ 1 sobre de batilado
- ✓ 200 ml de leche
- ✓ 3 barquillos
- ✓ 5 marmelos pequeños
- ✓ 1 paquete de golochips

Preparación

1. Mezclar la leche con el batilado. Hasta obtener una crema suave
2. Congelar por 20 minutos
3. Colocar en una copa de cristal.
4. Decorar con los barquillos y los golochips

Disfrutar

Delicioso postre de maracuya



INGREDIENTES

- 300 gramos de leche condensada
- A rodaja de limon.
- 1 maracuya en buen estado

PREPARACIÓN

1. Se corta la maracuya en la parte de arriba, sin tocar la fruta.
2. Hacer un corte transversal en la parte superior (más o menos a 1/4).
3. Mezclar la fruta con la leche condensada hasta fusionar homogeneamente
4. Colocar la cáscara que se habia retirado como base.
5. Decorar con una rodaja de limón.

Julieth A.

Gelatina de colores



Ingredientes

- 1 sobre de 40 gramos de gerlatina de cereza
- 1 sobre de 400 gramos de gelatina de naranja
- 1 sobre de gelatina de limon
- 1 sobre de gelatina sin sabor
- 250 gramos de crema de leche
- 250 gramos de leche condensada

Instrucciones

1. . Preparar las diferentes gelatinas, cada una en distinto recipiente.
2. Cuando este bien consistente se parten en cuadritos pequeños.
3. Licuar la gelatina sin sabor con la crema de leche y la leche condensada.
4. En un recipiente colocar la mezcla anterior y agregar los pedacitos de gelatina de colores. Si se desea se le agregan trocitos de fruta.
5. Se deja refrigerar por 30 minutos y se sirve.



Karen Yulieth -- Eilyn

salpicon

Ingredientes

- **Piña**
- **Banano**
- **Papaya**
- **Mango**
- **Melón**
- **Manzana**
- **Naranja**



- **Maracuya**

Preparación

1. Pelar y cortar en cubos todas las frutas.
2. Licuar la maracuya.
3. Revolver el jugo con la fruta
4. Acompañar con galletas (opcional)

Deissy C.

Postre de maracuya



Ingredientes

(8 personas)

- 1 lechera grande de 500gr
- 1 pocillo de leche: 400 ml
- 500 gramos de maracuya
- 2 sobres de gelatina sin sabor

Preparación

1. **Licuar y colar la pulpa de la maracuyá.**
2. **Licuar el jugo de la maracuya a baja velocidad y agregar poco a poco la lechera y la leche, hasta obtener una mezcla homogénea.**
3. **Preparar los dos sobres de gelatina sin sabor y agregarlos a la mezcla anterior. Licuar por otros segundos.**
4. **Verter la mezcla en sobres individuales.**
5. **Decorar con pepa de maracuyá u otra fruta al gusto.**

Valentina M.

Postre de fresa



❖ Colorante de cocina.

Ingredientes

- ❖ Freseas
- ❖ 1½ taza de yogur
- ❖ 2 cucharadas soperas de gelatina sin sabor.
- ❖ 1 tarro de leche condensada.
- ❖ 1 onza de aceite de cocina

Preparación

1. Untar el molde de aceite de cocina.
2. Hacer la gelatina sin sabor.
3. Licuar el yogur, la leche condensada y la gelatina sin sabor.
4. Agregar 1 o 2 goticas de colorante de cocina y licuar por otros 2 segundos
5. Vertir en el molde y agregar fresas, aplicar otra capa de la mezcla y más trocitos de fresa.
6. Colocar fresas enteras y llevar a la nevera por 1 hora aproximadamente.
7. Decorar con mermelada y... listo a disfrutar.

Catalina A. Valeria de los A.

Deliciosas bolitas de coco

Ingredientes

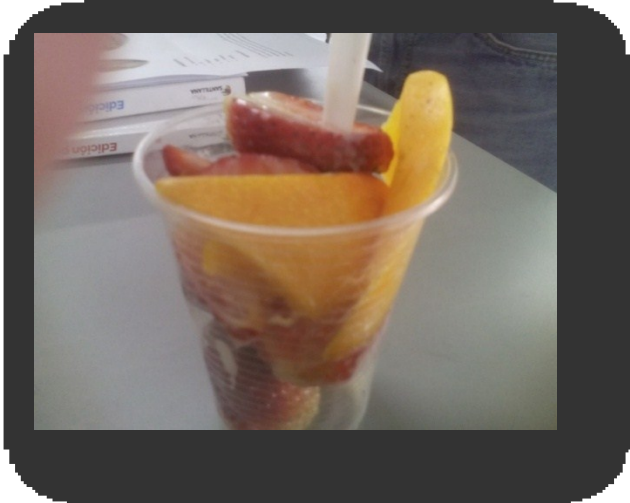
✚ 250 gramos de coco rallado.

✚ 1 tarro de leche condensada

Preparación

- 1. Mezclar el coco con la leche condensada.**
- 2. Dejar reposar por unos segundos. Hacer las bolitas con las manos húmedas para que no se peguen.**
- 3. Recubrir con más el coco rallado.**
- 4. Mantenerlas en la nevera hasta la hora de servir.**

Ensalada de frutas natural



Ingredientes

- Fresa

- M



a

- Banano

- Durazno
- Papaya

Preparación

1. Se lavan las frutas muy bien.
2. Se Pelan y parten en trozos no muy grandes.
3. Se sirven preferiblemente en un plato o vaso grande.
4. Si se desea se esparsa queso rayado por encima.

Postre de galletas con limón

Ingredientes

- 250 gr de leche condensada.
- 250 gr de crema de leche
- 4 limones grandes
- 200 gr de galletas dulces trituradas

Preparación

1. Alistar los ingredientes



2. Rallar la cáscar del limón y luego exprimirlos.
3. Licuar la leche condensada con la crema de leche hasta que quede una mezcla homogénea. Luego agregar el jugo de limón y licuar unos segundos más.
4. Colocar en un recipiente una capa de esa mezcla y una capa de galletas trituradas, repetir este proceso hasta terminar los ingredientes.
5. Espolvorear la ralladura de limón.
6. Llevar por 2 horas al refrigerador y disfrutar.



Manuela

Momias de chocolate



Ingredientes

- chocolate blanco
- Un poco de chocolate café
- Galletas redondas de color claro
- Bombón o piruleta

Preparación

1. Fundir el chocolate blanco y café.
2. Cubrir con el chocolate blanco el bombón o piruleta
3. Hacer líneas con el mismo chocolate sobre ellos como si fuera una momia.
4. Decorar los ojos con el chocolate café.



5. Decorar con el chocolate café las galletas como si fueran una calabaza (creatividad del niño).

Disfrutar con los amigos

Maya J. Pardo

Deditos tenebrosos



Ingredientes

- Salchichas
- Salsa de tomate
- Maní, almendras o nueces.

Preparación

1. Partir las salchichas en un tamaño de dedo.
2. Colocar el maní, almendra o nuez gigante en un extremo de la salchicha como si fuera una uña.



3. Decorar con salsa de tomate como si fuera sangre.

Compartir con los amigos en noche de halloween

Calabazas y fantasmas



Ingredientes

- Mandarinas
- Bananos
- Chispas de chocolate

Preparación

1. Pelar muy bien las mandarinas de tal manera que queden enteras y los bananos.
2. Partir los bananos por la mitad.
3. Con una rama de lechuga darle a la mandarina la forma de calabaza.
4. Decorar los bananos con las chispas de chocolate.

Para decorar la mesa en esta fecha tan especial.

Fresas Navideñas

Ingredientes

- ✓ Fresas grandes
- ✓ Crema de chantilly
- ✓ Chispitas de chocolate



Preparación

1. Lavar muy bien las fresas.
2. Cortar la parte superior (por la parte mas delgada)
3. Colocar la crema de chantilly sobre las fresas, tratando de hacer la barba y la cabeza del papá Noel.
4. Colocar la fresa recortada sobre la crema de chantilly.
5. Hacer la borla del gorro con más crema.
6. Decorar los ojos con las chispitas de chocolate.

**Necesita mucha creatividad
para decorar**



Muñecos de nieve



Ingredientes

- Bananos
- Piña pelada
- Uvas pasas
- Pedazos de fresas

Preparación

1. Pelar los bananos y cortarlos en forma redonda de tal manera que los trozos queden de unos dos cm de grosor.
2. Colocar en un palito de pincho por la parte externa. (de tal manera que queden como la muestra).
3. En la part superior colocar el pedazo de piña en forma casi triangular. (así se formará el sombrero).
4. Con las uvas pasas decorar ojos y botones.
5. Formar la nariz con el pedacito de fresa.

Te quedaran los muñecas de nieve mas deliciosos

Botas Navideñas

Ingredientes

❖ **Salchichas**

❖ **Mayonesa**



Preparación

1. Partir las salchichas en varias partes iguales.
2. Cada pedazo se debe partir en forma diagonal.
3. Con un palillo redondo unir los trozos haciendo forma de bota
4. Decorar con mayonesa.

Natilla navideña



Ingredientes

- Una caja de natilla lista para prepara.
- Un litro de leche (1.000 ml)
- Canela molida o en astillas (como la prefieras)

Preparación

1. Disolver el contenido de la natilla en 350 ml de leche (la natilla se encuentra en el mercado de diferentes sabores).
2. Hervir los 750 ml de leche restantes.
3. Agregar la mezcla inicial, cuando esta hierva se le baja al fuego y se continúa revolviendo hasta que la mezcla este homogénea y bien concistente.
4. Se agrega calena, coco o uvas si así se prefiere.
5. Verter en un molde y dejar enfriar hasta que tome consistencia.

Hellen Sofia

Burritos mexicanos

Ingredientes

-Pollo desmenuado

-Carne desmenuada

-Granitos de mazorca

-Queso

-salsa BBQ

- Papas en fosforo

-Pico de gallo (tomate picado finamente,
cebolla picada finamente)



Preparación

1. Colocar en la parrilla el pollo, la carne el pico de gallo y la mazorca.
2. Mezclar hasta que sofria un poco, luego se mezcla las papas fosforito y la salsa BBQ mezclando hasta que quede compacto.
3. Colocar la tortilla en la parrilla y el queso sobre la tortilla.
4. Por último, colocar la mezcla encima, enrollar, dejar un poco en la parrilla y..... listo para comer.



Nayelin Dayana Garcia

Croquetas de papa con atún

Ingredientes

- Puré de papa (6 papas grandes).
- 1/4 de mantequilla
- 2 yemas de huevo.
- 2 *huevos batidos*.
- 1 *Lata* de atún
- 1 paquetes de zucaritas bien molidas.
- Aceite para freir.



Preparación

1. Tomar el puré y agregarle la mantequilla, las yemas de huevo, el atun y revolver con una cuchara muy bien.
2. Dejar reposar por 20 minutos hasta que se pueda manipular.
3. Colocar los huevos batidos en un recipiente y las zucaritas en otro.
4. Hacer bolitas con el puré, pasarlos por los huevos batidos y luego por las zucaritas.
5. Freir con caite a temperatura media.

Karen Alejandra Sánchez

Arepuelas con fruta

Ingredientes

- Harina de trigo
- Huevos
- Leche
- Mantequilla
- Sal y azúcar.
- Banano y/o fresa.
- Aceite para freír.



Preparación o instrucciones

1. Mezclar la harina de trigo, huevos, sal, azúcar, mantequilla y leche hasta que quede una masa consistente y sin grumos y bien equilibrada (no muy espesa ni muy clara).
2. Agregar fruta picada y continuar revolviendo,
3. Colocar una sartén al fogón, con fuego medio y tomar una cucharada grande de la mezcla.
4. Dejar que se doren por un lado y dar vuelta para que doren por el otro.
5. Repetir el procedimiento hasta que se acabe la masa, siempre agregando más aceite.

El olor y el sabor hacen que no duren mucho tiempo en el plato.

Isabella M. y Maria Paula B

PANCAKES



INGREDIENTES

- 2 TAZAS DE HARINA DE TRIGO
- 3 HUEVOS
- 3 BANANOS
- 5 CUCHARADAS DE ACEITE
- 3 TAZAS DE LECHE (750 ML)
- MANTEQUILLA Y MIEL AL GUSTO

PREPARACIÓN

1. Licuar bien la harina, la leche y los huevos e ir agregando el aceite. Debe quedar bien suave y sin grumos.
2. Poner a derretir un poco de mantequilla a fuego medio (sin dejarla quemar).
3. Verter un poco de masa y dejar hasta que aparezcan burbujas en la masa, voltear y dejar dorar por el otro lado.
4. En el momento de servir se puede agregar miel y rebanadas de banano sobre ellos.

Luna V. y Sofia Rincón

Receta de la paz

Ingredientes

- *1000 g de amistad*
- *8 kilos de amor*
- *20 kilos de solidaridad*
- *5 libras de compañerismo*
- *90 g de comprensión*
- *1 tonelada de tolerancia*
- *1 cucharada de buen genio*

Instrucciones

1. *Licuar la amistad, amor, solidaridad comprensión, compañerismos, tolerancia, buen genio y otros ingredientes que sean necesarios.*
2. *Cuando este bien mezclado llevarlo al horno del corazón por un tiempo largo*
3. *Servirlo a las personas que lo necesita en tazones muy grandes,*
4. *Evitar que esta mezcla se termina,*

Valentina R.

Colegio La Merced I.E.D



***Nos divertimos
cocinando***



Grado 403 J.T