

# Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos<sup>1</sup>

Nadia Zherizada Forero Galeano<sup>2</sup>

nadiasherezada@yahoo.es

## RESUMEN

Este artículo da a conocer los resultados del proyecto de aula titulado “Las aventuras de Correcaminos”, que surgió como respuesta a la necesidad de cualificar la escritura en un grupo de estudiantes de primaria, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas.

## PALABRAS CLAVE

Lenguaje, escritura como proceso, diversidad textual, pedagogía de proyectos.

## ABSTRACT

This article presents the results of the classroom project titled “The Adventures of Correcaminos”, developed as an answer to the need of improving the writing skills in a group of elementary students, according to their needs, interests, and expectations.

## KEYWORDS

Language, writing as a process, textual diversity, pedagogy of projects.

---

<sup>1</sup> Proyecto realizado en el marco del trabajo de grado titulado *La diversidad textual, una oportunidad para cualificar la producción escrita*, para obtener el título de Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

<sup>2</sup> Licenciada en Administración Educativa. Docente de primaria del Liceo Patria, Bogotá D.C.

## Introducción

La investigación que se presenta en este artículo se inicia con una lectura etnográfica de la realidad, que permitió reconocer, entre otros aspectos, que los estudiantes del grado 3° C del Liceo Patria concebían la escritura como el manejo adecuado del código, el trazo definido de la letra cursiva y la realización de dictados y copias con buena ortografía. Por lo tanto, al escribir sólo atendían a aspectos de la expresión gráfica, ignorando la construcción de sentido y significado. Al observar los escritos se encontró dificultad para reconocer, caracterizar y construir diversos tipos de textos como el cuento, la noticia y el poema, entre otros.

Los objetivos específicos de esta investigación fueron: contribuir al logro de la competencia escritora en los estudiantes a través de los procesos de planeación, textualización y revisión; promover los procesos de autoevaluación de los estudiantes a partir de la construcción y uso de rejillas para la revisión, cualificación y producción de diversos tipos de textos: relato, cuento, ficha técnica y receta, y validar la pedagogía de proyectos para transformar significativamente el trabajo en el aula.

## Desarrollo del proyecto

El proyecto se inició con la indagación sobre los intereses de los estudiantes. Por esos días los cautivó una tortuga de la especie *gigotea*, que se caracterizaba por ser ágil, inquieta y traviesa; si se le dejaba en espacios abiertos, corría y se ocultaba en sitios oscuros, por eso se le llamó *Correcaminos*. Ella se convirtió en el elemento disparador de todas las acciones y en protagonista de los textos del proyecto. Se hicieron acuerdos que establecían turnos para cuidarla: de esa experiencia surgieron los relatos. Poco a poco crecía el interés del grupo por abordar documentos para aprender y escribir sobre tortugas, lo que nos llevó a la producción de textos para editar un libro que lleva el título del proyecto.

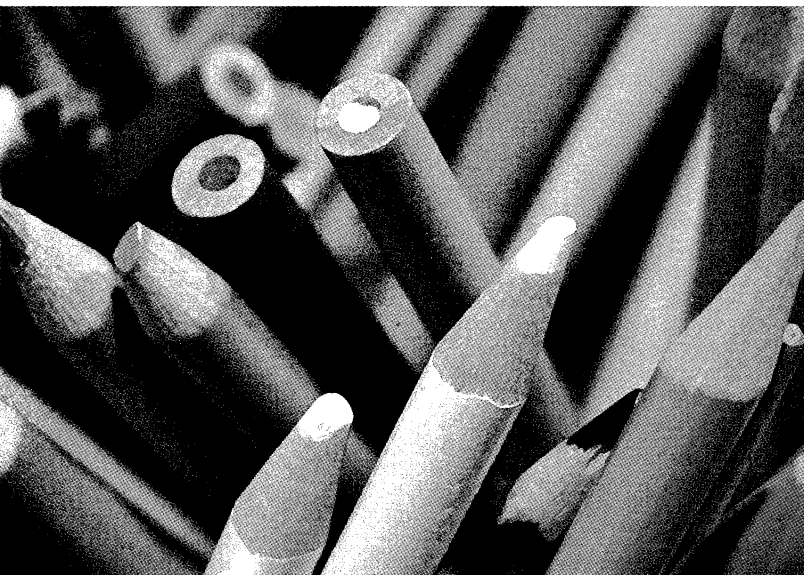
Para construir el proyecto fue necesario planear con los integrantes las acciones que se querían realizar, los productos y los responsables, sin

perder de vista las necesidades, intereses y objetivos institucionales. Esto hicimos, respondiendo a tres interrogantes de momento: ¿qué queremos hacer?, ¿para qué lo vamos a hacer? y ¿quiénes participan? Desde el inicio los educandos fueron sujetos y objetos de investigación, controladores, críticos y creativos, ya que opinaron, decidieron, evaluaron y propusieron, en razón a que uno de los hilos conductores del trabajo fue la IAP (investigación-acción participativa).

**Desde el inicio los educandos fueron sujetos y objetos de investigación, controladores, críticos y creativos, ya que opinaron, decidieron, evaluaron y propusieron, en razón a que uno de los hilos conductores del trabajo fue la IAP.**

La negociación permitió el intercambio y la concertación desde la misma planeación. A medida que el proyecto avanzó se incrementó la participación de los estudiantes en las decisiones, a través de una situación de vida frente a la cual demostraron muchas ganas de actuar, compartir con sus compañeros, comunicar y aprender más. El proyecto se desarrolló en cuatro momentos que corresponden a las etapas que la tortuga compartió con el grupo: “Conozcamos las tortugas”, “Activemos la imaginación”, “Informemos sobre la tragedia”, “Divirtámonos con las formas” y uno adicional, “Presentemos el proyecto”. A cada uno correspondió uno o varios de los textos.

En el primer momento, “Conozcamos las tortugas”, el grupo se enfrentó a la lectura de diferentes textos relacionados con el reptil. Desde el inicio se asumió esta actividad como una construcción activa e interactiva de significados, por lo tanto se reconocieron saberes previos, experiencias, sentimientos, pensamientos y teorías de mundo. Así, interrogar un texto fue novedoso: se



formularon hipótesis, se identificó el contexto situacional y textual, se comentaron los elementos decisivos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito), el tipo, la superestructura y algunos aspectos semánticos (vocabulario, ideas principales, etc.). De esta forma los estudiantes actuaron como detectives, rastreando y descifrando pistas dejadas por los autores en los textos.

Luego se brindó la proyección y comentario de un video sobre tortugas, que permitió reconocer las características de estos reptiles. A continuación, la información se sistematizó usando la estrategia del cubo propuesta por Cassany (1995), la cual dio origen a una tarjeta descriptiva. Así se creó la ficha técnica que se diligenció como herramienta para la presentación dinámica de las características de cada especie; ésta, además, facilitó la comparación de ciertos rasgos que llamaron la atención de los niños: el peso, el promedio de vida y la longitud de estos vertebrados, entre otros. Para finalizar este momento se realizó la sistematización metacognitiva consistente en la revisión de los hechos y estrategias utilizadas en el proceso, para que lo implícito fuera revelado y cada persona tomara conciencia de cómo logró aprender.

En el segundo momento, “Activemos la imaginación”, las experiencias llevaron a los niños a construir relatos, cuentos y poemas sobre la tortuga. Los participantes en la interacción con los textos y con la reflexión que se hizo comprendieron las características y propiedades de la na-

rración, así como las acciones de los personajes en las que se centraba el narrador. Los relatos escritos son el fruto de la experiencia con la tortuga y constituyeron espacios de reencuentro de los estudiantes consigo mismos, les permitieron recuperar su memoria y en consecuencia revelan una lógica interna profunda de la acción y del pensamiento que permite ver el estilo personal de cada estudiante. Estos textos se analizaron primero en aspectos globales y luego locales. Se evidenciaron fortalezas y debilidades, por lo que se recurrió a la cualificación del producto a través de una estrategia de reescritura y una sistematización metacognitiva y metalingüística con miras a mejorar el desempeño de los estudiantes.

Para lograrlo, las escrituras individuales se socializaron en forma espontánea, los compañeros opinaron sobre los aspectos favorables de cada escrito y propusieron crear una rejilla para cualificar los textos. Con los aportes de todos se elaboró una rejilla que permitió la corrección por el mismo autor y no por la docente. Se observó que ésta informa al autor sobre los aciertos y los aspectos que requieren mejorar en su producción, así el proceso de reescritura sobre lo que se requiere trabajar es más claro y seguro. Posteriormente se hizo la sistematización metacognitiva reflexionando sobre *cómo consiguieron producir el relato y qué dificultades se presentaron*, para que tomaran conciencia del proceso. Ésta se centró en las terminaciones de los verbos en el relato, el lugar y la función de los pronombres, el uso de sinónimos y la utilización y ubicación de la coma y el punto como signos básicos de puntuación. Así se fueron implementando estrategias de gran utilidad para los escritores en futuras producciones.

Se continuó con el acercamiento a otro texto, que por sus características no resulta desconocido para ningún estudiante: el cuento. En *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga hallaron “La tortuga gigante”, que se abordó como lo propone Jolibert a través de los siete niveles de conceptos lingüísticos para la comprensión y producción de textos (1990). La lectura individual y silenciosa les permitió enfrentarse al texto con la curiosidad, las competencias del momento y su propio esfuerzo para construir la primera aproximación personal y autónoma del significado global del cuento.

**Hay que hacer notar que en el papel de orientador, un maestro debe cuidar las instrucciones, invitando a buscar el significado global y no el de palabras aisladas.**

En esta etapa se evitó una lectura oral porque los estudiantes tienden a enfocar su atención en aspectos como la velocidad, la acentuación y la puntuación. Tampoco fue la docente quien hizo la primera lectura en voz alta, porque de esa forma les quitaba la oportunidad de construir el significado. Hay que hacer notar que en el papel de orientador, un maestro debe cuidar las instrucciones, invitando a buscar el significado global y no el de palabras aisladas. Luego se confrontaron colectivamente el significado del texto, las apreciaciones y justificaciones y para afirmar o negar se apoyaban en las pistas que éste ofrecía. Así se llegó a las conclusiones y síntesis del significado del cuento.

Después se dedicó un momento a la sistematización metalingüística en torno a la silueta del cuento, encerrando los párrafos, subrayando los conectores cronológicos y los verbos en pasado. Fue el momento oportuno para realizar una reflexión teórica sobre la narración y evaluar algunos textos narrativos que ellos conocían (cuentos, relatos) con el fin de develar sus rasgos y posteriormente construir una rejilla con criterios útiles para revisarlos. La síntesis de la construcción fue: “los cuentos tienen un inicio, un conflicto y un desenlace, pueden tener hechos reales y fantásticos, narran lo que les sucede a unos personajes, desarrollan la creatividad, llevan a imaginar múltiples situaciones, dan enseñanzas para la vida”.

Para continuar avanzando en el proyecto, el grupo planeó la escritura de un cuento a través de una estrategia de producción elaborada conjuntamente. Ésta se concibe como una serie de acciones sistemáticas, que le permiten al estudiante desarrollar competencias para la escritura en cuanto se sitúa el texto en el proyecto y se determinan los parámetros de la situación de producción, definiendo el lector, el narrador, la intención, los personajes, el lugar, el tiempo, la situación que crea el desequilibrio o conflicto y la solución del conflicto o cierre.

La planeación los llevó a realizar la primera escritura manejando las herramientas que se elaboraron en común. Después se construyó con los aportes de los participantes un instrumento para revisar las producciones literarias, confrontando esas primeras escrituras con las de los expertos, utilizando otros cuentos y “arrancándoles” los “secretos de fabricación”. Como resultado se obtuvo la rejilla, que resultó muy completa y clara, con la cual se revisaron los textos. Se percibió gran interés en cada escritor para mejorar o completar su creación.

Posteriormente, todos autoevaluaron y coevaluaron las producciones para verificar que cada una cumpliera con las exigencias planteadas en la rejilla. Luego se socializaron las fortalezas y aspectos que aún les resultaban confusos al escuchar las historias. De esta manera fue más fácil encontrar las dificultades y así mismo, a través de reescrituras, realizar los ajustes, modificaciones y cambios que permitieran mejorar los cuentos.

En esta ocasión se realizó la reflexión metacognitiva para determinar las claves que usaron para aprender y mejorar su producción. De esta forma se verificó que realmente habían usado las herramientas recientemente construidas. La última versión correspondió a los aspectos que aún debían mejorarse y a la limpieza ortográfica con ayuda de los pares y del diccionario. Finalmente cada niño presentó su versión final u obra maestra en limpio; éstas se han guardado para la publicación del libro en la carpeta creada para tal fin. Algunos estudiantes han realizado los dibujos de sus cuentos, ya que les agrada ilustrar y además



han desarrollado este talento. De esta forma se dio finalización a la producción de cuentos.

Un hecho cotidiano puede generar aprendizajes. Eso sucedió el 12 de julio de 2004, centenario del nacimiento del poeta chileno Pablo Neruda. Al revisar la prensa el grupo encontró la noticia y algunos de sus poemas. Comentaron el hecho y disfrutaron el "Poema 20" (Puedo escribir los versos más tristes esta noche), además lo escucharon en una grabación en la voz de un chileno; quedaron fascinados porque al día siguiente tres estudiantes traían el libro para leerlo. La maestra, un poco sorprendida por el hecho de que unos niños tan pequeños mostraran interés por este tipo de texto, aprovechó la situación para entrar con ellos al mundo de la poesía.

Resulta curioso como una tragedia puede disparar la creación literaria. Un día una niña de otro curso quiso compartir su fin de semana con la tortuga, lo cual terminó en la muerte de Correcaminos. Esa mañana la docente llegó al aula y notó la angustia de todos, trató de tranquilizarlos porque desesperados querían revivir al pequeño animal con vapor de agua caliente. Los intentos fueron inútiles, ella agonizó ante la impotencia de sus cuidadores. Espontáneamente crearon poemas y mensajes, con la intención de animar a la tortuga para que luchara contra la muerte; éstos empezaron a circular

escritos en servilletas. Resultaron muy expresivos. Sin embargo se requería reflexionar sobre ellos y producirlos con un verdadero proceso de escritura, evitando que tan sólo la inspiración que surge cual chispa de creatividad fuera la estrategia de escritura, porque así como ésta llega, también se va.

Fue preciso construir herramientas útiles para leer y producir poemas. Así que los niños degustaron textos poéticos y a partir de intercambios sobre ¿quién escribe?, ¿para quién? y ¿qué dice? se buscó el significado. Después, enmarcaron la silueta, identificaron estrofas y explicaron el orden de los versos, ya que su disposición no es por azar. Buscaron el poder del autor en las marcas de enunciación, porque como dice Jolibert:

la comprensión de su importancia y funcionamiento es la llave maestra para penetrar la poesía contemporánea para todos aquellos autores que dicen: "no entiendo nada"; es también una herramienta indispensable para todo aquel que se propone escribir o hacer escribir poemas (1990: 69.).

También se dialogó sobre la expresión de los sentimientos y emociones del autor, concluyendo que estos recursos hacen que el texto sea bello, sonoro y agradable.

| Escritura contextualizada, con una intención y con un interlocutor válido  |   |
|--|---|
| Ejemplo 1: Texto espontáneo  | Análisis de la primera escritura  |
| <p>Correcaminos<br/>Eres una tortuga<br/>Genial<br/>Y as sido muy<br/>Valiente espero<br/>Que ese corazón<br/>Siga estando<br/>Ahí para por si de pronto vivas otra<br/>vez nos sigas<br/>dando amor<br/>ATT: Hanna tu amiga</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El texto surge de la necesidad de expresar y comunicar los sentimientos, en él hay marcas de afectividad y opinión: eres una tortuga genial, has sido muy valiente, nos sigas dando tu amor, Hanna tu amiga.</li> <li>- Hay un autor, un destinatario y una intención clara de comunicar: se percibe en la resonancia afectiva.</li> <li>- El esquema es dinámico: posee un orden y una progresión temática de los enunciados.</li> <li>- La opción enunciativa es la segunda persona del singular. Se evidencia en las marcas: <i>eres, has sido, vivas otra vez, nos sigas dando</i>.</li> <li>- Hay ruego, deseo, comunica un mensaje muy claro y significativo.</li> <li>- Hay varios tiempos verbales. Presente: <i>eres</i> una tortuga, <i>espero</i> que ese corazón <i>siga</i>. Pretérito: <i>has sido</i> muy valiente. Futuro: por si de pronto <i>vivas otra vez nos sigas dando</i> amor.</li> <li>- Intenta conseguir la arquitectura global del texto organizando la estrofa con varios versos libres.</li> <li>- Posee una silueta especial, aunque no estén organizados claramente los versos.</li> <li>- Todos los aspectos mencionados funcionan conjuntamente.</li> </ul> |

Tabla 1. Ejemplo de la producción espontánea y análisis de un texto poético.

Finalmente, retomaron los poemas que habían creado espontáneamente y los revisaron con la intención de descubrir la presencia o ausencia de los elementos enunciados. Un ejemplo de uno de los mensajes creados para Correcaminos se presenta en la tabla 1.

Jakobson afirma que lo que realmente caracteriza la función poética del lenguaje es “la intención del mensaje como tal, el acento puesto en el mensaje para su cuenta propia”, (citado en Jolibert, 1992: 39). Sin embargo, no es la única función presente, es la dominante. Ya lo diría Baena al enunciar las tres funciones del lenguaje, que éste “es el instrumento de la significación” (1996: 157). Por eso una experiencia auténtica desencadenó la producción libre de poemas y mensajes con sentido que circuló en la interacción.

Posteriormente la maestra realizó un taller con el grupo, a partir de las estrategias planteadas por Jolibert (1992), con el fin de implementar un dispositivo creador de relaciones estimulantes y dinámicas que desarrollara en cada niño el deseo y la capacidad de producir poemas. A continuación se narran las acciones para lograr activar el imaginario y obtener textos poéticos.

Para la primera escritura la maestra propuso que cada niño escribiera las palabras que venían a su mente cuando pensaba en la tortuguita, después fijaron las listas en un muro. Todos en silencio las observaron y con ellas crearon enunciados, a continuación se reunieron por grupos y tejieron versos con el material que tenían. Finalmente llegó el momento de socializar. Los participantes reconocieron la creatividad e imaginación que se desple-

gó para expresar con las palabras los sentimientos de cariño y gratitud hacia quien un día fue su amiga. Dos ejemplos se aprecian en la tabla 2.

En el caso de los poemas, anota Jolibert, la primera escritura no es un borrador: el significado es diferente; desde el primer intento el niño incorpora todo cuanto sabe en un determinado momento. Se consideran bosquejos completos, llevados lo más lejos posible. La realidad lo confirma: la profundidad de los mensajes, la carga afectiva y sobre todo las construcciones son realmente buenas. En las reescrituras se ajustó la puntuación y la ortografía, porque los pares consideraron que los mensajes eran adecuados, pertinentes y muy significativos. Desde ese día los poemas nutren la vida cotidiana de estos pequeños. Frente a la calamidad, surgió otro texto: la noticia.

En el tercer momento, “Informemos sobre la tragedia”, el grupo quiso comunicar a sus padres y amigos la muerte de la tortuga. Reunidos, a semejanza de los equipos de redacción de noticias, dialogaban sobre el acontecimiento y planeaban la escritura a partir de elementos que descubrieron de la estructura discursiva meses atrás al leer noticias: intención, silueta textual y estructura de la noticia, la cual responde a seis interrogantes: ¿qué paso?, ¿quiénes intervinieron?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué sucedió?

Se socializaron las primeras versiones de este texto. Luego los estudiantes buscaron en noticias de actualidad y de su interés los elementos necesarios para construir un instrumento válido para revisar las producciones. Bajo la orientación de la maestra, mediante acciones negociadas,

| Escritura con una intención, con un interlocutor válido y contextualizada  |   |
|--|---|
| Ejemplo 1: primera versión   | Ejemplo 2: única versión  |
| <p>Cuando te veo siento alegría.<br/>                     Tú te fuiste y mi corazón ya está muerto<br/>                     Cuando te recuerdo siento pesar<br/>                     Te comprendí cuando te metiste en mi zapato.<br/>                     Y desde que te vi por primera vez<br/>                     Vi en tus ojos una libertad eterna.<br/>                     Tristeza, tristeza siento en mi corazón.</p> <p><i>Juan Pablo Torres y Ricardo Rubiano.</i></p> | <p>Puedo escribir los versos más tristes esta noche<br/>                     escribir por ejemplo “la tortuga se callo y<br/>                     saltan los peces a lo lejos.<br/>                     puedo escribir los versos más tristes esta noche<br/>                     yo la tuve y a veces ella también me tuvo.<br/>                     en noches como esta la tuve entre mis manos<br/>                     la saque del acuario bajo el techo alto,<br/>                     cómo no haber visto sus pequeños ojos fríos.<br/>                     puedo escribir los versos más tristes esta noche<br/>                     ella me tuvo y a veces yo también la tuve.</p> <p><i>Diego García.</i><br/>                     Inspirado en el “Poema 20” de Pablo Neruda</p> |

Tabla 2. Ejemplo de la primera y la única versión de dos poemas.

| Rejilla para evaluar textos informativos: la noticia  |    |                             |
|---|----|-----------------------------|
| Escritores: _____   |    | Título de la noticia: _____ |
| <b>Instrucciones:</b>   |    |                             |
| 1º. Lea el texto completo de principio a fin.   |    |                             |
| 2º. Revise cada aspecto en la rejilla y marque X en la columna que corresponda.   |    |                             |
| 3º. Si usted es el autor, empiece a realizar las correcciones escribiendo la siguiente versión. Si no es su texto devuélvalo al escritor. Lo que se evaluó con "sí" se deja igual y se añade o mejora en aquellos aspectos que se revisaron y tienen un "no". |    |                             |
| Componentes y aspectos a evaluar en la noticia  | Sí | No                          |
| 1. Hay evidencias de que la noticia se planeó.  |    |                             |
| 2. Cumple la intención de narrar un <b>hecho real</b> .   |    |                             |
| 3. En el texto se dice <b>qué sucedió</b> .   |    |                             |
| 4. En el texto se dice <b>quiénes intervinieron</b> .   |    |                             |
| 5. En el texto se menciona <b>cómo ocurrió</b> .  |    |                             |
| 6. Se especifica <b>cuándo ocurrió</b> .  |    |                             |
| 7. Se especifica <b>dónde sucedió</b> .   |    |                             |
| 8. Se especifica <b>por qué sucedió</b> .   |    |                             |
| 9. El texto en general es claro y coherente.  |    |                             |
| 10. Las acciones que ocurren están bien encadenadas.  |    |                             |
| 11. Los enunciados son claros y coherentes.   |    |                             |
| 12. Se usan conectores de tiempo: luego, después, al día siguiente, etc.  |    |                             |
| 13. Los verbos de la narración están en pasado.   |    |                             |
| 14. Se usa adecuadamente el punto para separar enunciados y párrafos.   |    |                             |
| 15. Se usa adecuadamente la coma.   |    |                             |
| 16. Las palabras se escribieron con la ortografía adecuada.   |    |                             |
| 17. Otros pueden leer el texto, ya que la letra es clara y legible.   |    |                             |

Tabla 3. Rejilla para evaluar una noticia.

diseñaron una rejilla útil para la evaluación de textos informativos, la cual diligenciaron posteriormente. Así, se identificaron los elementos presentes en el texto y también los que se debían incluir para que la noticia cumpliera con la intención de informar en forma clara y completa. El grupo, en ese momento, ya asumía la revisión como la búsqueda de perfeccionamiento de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. Por ello ajustaron el texto a una serie de convenciones y modificaron la organización del mismo para que finalmente llegara a su óptima forma de acuerdo con la intención de informar. La rejilla se presenta en la tabla 3.

Cada vez se cualificaron más las producciones escritas de los estudiantes porque las estructuras no eran independientes ni aisladas. La razón es que los discursos se actualizan en dife-

rentes tipos de textos, dependiendo de la forma como se organizan, secuencian y entrelazan los enunciados y según el principio lógico que organiza las unidades textuales a nivel global. Además fue necesario revisar noticias y descubrir la enunciación en tercera persona, porque en las noticias no hay un "yo" ni un "nosotros". De ahí que la sistematización metalingüística se realizó en torno a ella y a la concordancia de los verbos en pasado.

En el cuarto momento, "Divirtámonos con las formas", se trabajó un texto prescriptivo. Los niños deseaban preparar recetas, así que estaban emocionados con la elaboración de chocolates con forma de tortuga. Algunos de ellos en casa habían realizado la experiencia, así que la compartieron con sus compañeros. Luego, se acordó traer los ingredientes y uten-

silios a clase y por grupos elaborar chocolates con forma de tortuga. El proceso fue sencillo: partieron en pequeños trozos el bloque (500g) de chocolate, luego lo colocaron al baño María hasta que se derritió, en seguida vaciaron el chocolate líquido en los moldes, a continuación colocaron los palitos y dejaron enfriar su receta hasta que los chocolates endurecieron. Finalmente los desmoldaron y los repartieron entre ellos y sus familias.

El siguiente ejercicio fue expresar oralmente el procedimiento para la preparación de los chocolates con el objeto de reconstruir los procesos, tomar conciencia del contexto comunicativo y finalmente elaborar el texto. Se planeó la escritura definiendo los elementos de la situación de comunicación: hicieron la producción, la confrontaron con sus pares, además observaron y compararon recetas que hallaron en libros especializados. Así, fueron descubriendo las reglas de funcionamiento que permitieron después crear una rejilla con criterios válidos para revisar este tipo de texto.

A partir de la revisión con la rejilla se inició la reescritura, en la que se incluyeron los elementos que el texto requería para cumplir su función. Cada reescritura fue una profundización sobre el trabajo de elaboración y permitió evaluar parcialmente el uso de los instrumentos usados hasta ese momento. Los participantes escribieron y socializaron su segunda versión. Luego, a partir de la autoevaluación y coevaluación, reconocieron sus avances y el perfeccionamiento de los textos.

La sistematización metalingüística se realizó sobre los espacios en blanco requeridos para diagramar la silueta de la receta, sobre los conectores temporales y la coherencia de los verbos en la parte de las instrucciones. Los niños concluyeron que *primero, luego, mientras tanto, después, a continuación, y finalmente* eran palabras clave porque servían para unir y ordenar las instrucciones, además indicaban que se avanzaba en el tiempo paso a paso, de ahí su nombre: conectores temporales o cronológicos.<sup>3</sup>

Las principales acciones del proyecto se resumen en la tabla 4.

## Resultados

La pregunta “¿Qué aprendiste con el proyecto «Las aventuras de Correcaminos?»” permitió evaluar en primera instancia el trabajo realizado. Los participantes respondieron:

A compartir; a escribir textos diferentes, planeando, revisando y reescribiendo; a preparar recetas; a respetar especies en vías de extinción; a escribir mejor los poemas, los cuentos y las noticias; a respetar la opinión y el punto de vista de los compañeros; a trabajar con más responsabilidad con el grupo; a diseñar rejillas para autoevaluar nuestros escritos y mejorarlos; a leer mejor, a analizar los cuentos, las noticias, los poemas y otros textos; a hacer hipótesis, a pensar en los autores de los escritos, en sus intenciones y recursos, y, finalmente, a trabajar en un proyecto creado por nosotros.

En sus respuestas se percibe que ellos saben qué aprendieron, son conscientes de las competencias construidas y de los logros alcanzados.

La maestra también elaboró una rejilla de evaluación con preguntas cerradas, para registrar las opiniones personales de sus estudiantes frente al proceso vivido, tal como se presenta en la tabla 5.

El total de los estudiantes eligió la opción “mucho” para evaluar los ítems, hecho favorable puesto que indica que el grado de satisfacción con el trabajo realizado fue de un 100%. También se realizó otra encuesta, con preguntas abiertas, con el fin de conocer las opiniones personales de los participantes del proyecto, tal como se observa en la tabla 6:

La mayoría de los estudiantes expresaron que la elaboración de la receta fue la actividad que más les gustó. Sin embargo, las demás también fueron de su agrado y especialmente las del momento inicial cuando se escucharon sus intereses, inquietudes y opiniones. Ellos coincidieron en afirmar que el proyecto les ayudó a leer mejor, a comprender,

<sup>3</sup> Un último momento titulado “Presentemos el proyecto” se desarrollará cuando se edite el libro, allí se socializarán los textos creados por los niños y niñas.



| Momentos  | Acciones   | Texto que se produce  |
|---|--|---|
| <p>1° Conozcamos las tortugas.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir el significado de los textos que se leen.</li> <li>- Sistematizar información de textos descriptivos en una ficha técnica.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consulta de información en Internet y en libros, principalmente textos descriptivos.</li> <li>- Construcción de significado a través de la interacción con los textos escritos.</li> <li>- Proyección de un video sobre diferentes especies de tortugas.</li> <li>- Planeación del texto.</li> <li>- Escritura y revisión de los textos.</li> <li>- Diseño de una ficha técnica.</li> <li>- Elaboración de una ficha técnica sobre una especie de tortuga.</li> </ul>   | <p>Texto funcional:</p> <p><b>Ficha técnica.</b></p>                            |
| <p>2° Activemos la imaginación.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsar la producción y caracterización de diferentes textos narrativos.</li> <li>- Propiciar espacios y contextos que estimulen la imaginación y la creatividad de los estudiantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción de relatos cotidianos.</li> <li>- Socialización de los relatos.</li> <li>- Creación de rejilla para revisar el relato.</li> <li>- Evaluación del relato y reescritura.</li> <li>- Lectura y síntesis del significado del cuento: "La tortuga gigante".</li> <li>- Reflexión teórica sobre la narración.</li> <li>- Planeación, escritura, revisión y reescritura de cuentos.</li> <li>- Lectura de poemas, recreación del sentido.</li> <li>- Taller para elaborar poemas.</li> <li>- Socialización de las producciones.</li> <li>- Reescrituras.</li> </ul> | <p>Textos de ficción o literarios:</p> <p><b>Relatos, cuentos y poemas.</b></p> |
| <p>3° Informemos sobre la tragedia.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cualificar la escritura del texto informativo: la noticia.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características y propiedades de la noticia.</li> <li>- Análisis de la silueta textual de la noticia.</li> <li>- Redacción de noticias sobre la muerte de la tortuga:</li> <li>- Planeación, escritura, revisión y reescritura.</li> </ul>  | <p>Texto funcional:</p> <p><b>Noticia.</b></p>                                  |
| <p>4° Divirtámonos con las formas.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir recetas con coherencia, cohesión y articuladas al contexto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de chocolates con forma de tortuga.</li> <li>- Enunciación oral del proceso para preparar los chocolates.</li> <li>- Planeación de la escritura de la receta.</li> <li>- Escritura y revisión con los pares.</li> <li>- Reescritura de la receta.</li> <li>- Características y propiedades de la receta.</li> <li>- Análisis de la silueta textual de la receta.</li> </ul>   | <p>Texto funcional:</p> <p><b>Receta.</b></p>                                   |
| <p>5° Presentemos el proyecto.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socializar el libro editado.</li> <li>- Evaluar con los estudiantes el proyecto.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización y presentación del libro.</li> <li>- Autoevaluación.</li> <li>- Coevaluación.</li> </ul>  | <p><b>Encuestas</b></p>   |

Tabla 4. Resumen. Desarrollo del proyecto.

| Evaluación del proyecto "Las aventuras de Correcaminos"  |       |      |      |
|--|-------|------|------|
| Lee atentamente los enunciados y marca con una X en la casilla correspondiente, de acuerdo a la opción que consideres corresponde a la realidad. |       |      |      |
|  | Mucho | Poco | Nada |
| 1. ¿Te sentiste comprometido(a) con las tareas asignadas?  |       |      |      |
| 2. ¿Fue fácil realizar el proyecto?  |       |      |      |
| 3. ¿Te gustó compartir las tareas con tus compañeros?  |       |      |      |
| 4. ¿Te gustó trabajar así?   |       |      |      |
| 5. ¿Recibiste cooperación de los demás?  |       |      |      |
| 6. ¿Fue importante el proyecto para ti?  |       |      |      |

Tabla 5. Rejilla para evaluar el proyecto "Las aventuras de Correcaminos".

| Evaluación del proyecto "Las aventuras de Correcaminos"                              |   |
|--|---|
| Lee atentamente las siguientes preguntas y responde de acuerdo a tu opinión personal |   |
| 1.   | ¿Cuál fue la actividad del proyecto que más te gustó?       |
| 2.   | ¿Qué aprendiste con la realización del proyecto?            |
| 3.   | ¿Qué faltó para mejorar el proyecto?                        |
| 4.   | ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en el proyecto? |
| 5.   | ¿Cómo se superaron esas dificultades?                       |
| 6.   | ¿Qué valores se fortalecieron en tu vida con el proyecto?   |

Tabla 6. Encuesta para evaluar el proyecto. Pregunta abierta.

a descubrir el mundo que cada texto presentaba y a escribir muy bien. El tiempo, según ellos, fue el ingrediente que faltó. Señalaron como dificultad el sentirse inseguros para iniciar el proyecto por falta de experiencia y porque no habían trabajado así. La situación se superó al avanzar en el proyecto.

Los estudiantes sintieron que se aprendió de una manera divertida, participativa y útil, que el grupo fortaleció valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía y que se reestructuró su forma de pensar y de trabajar favoreciendo "el desarrollo de valores, saberes y formas de ver el mundo, los procesos cognoscitivos y afectivos, la socialización y la regulación social" como lo propone el MEN (2000: 40). En palabras de los estudiantes "el no quedarse ahí, sino avanzar", es lo que Vassileff denomina "Proyección del sujeto en formación para lograr una transformación de su relación con el mundo" (citado por Rodríguez Luna, 2001: 26). Ó

## Bibliografía

- Alsina, M. R. (1993), *La construcción de la noticia*, Barcelona, Paidós.
- Avery, C. (1991), "Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende", en Olson, M., (comp), *La investigación-acción entra al aula*, Argentina, Aique.
- Baena, L. Á. (1996), "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua", en *Lenguaje*, núm. 24, Cali, Universidad del Valle.
- Baquero, R. (1986), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- Bernárdez, E. (comp.), (1987), *La lingüística del texto*, Madrid, Arco-libros.
- Bojacá, B. y Barbosa, M. del P. (s.f.), Seminario sobre diversidad textual [documento de trabajo], Bogotá.
- Bojacá, B. y Pinilla, R. (1996), *Talleres para la producción y evaluación de textos*, cartilla núm. 2, Bogotá, Universidad Distrital-Conciencias.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997), *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Norma.
- Cassany, D. (1996), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- (1989), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1997), *La escritura como proceso. En los procesos de la escritura*, Bogotá, Magisterio.
- Ferreiro, E. (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Fontcuberta M. (1981), "Los elementos que integran la noticia", en *Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. Estructura de la noticia periodística*, Barcelona.
- Goodman, K. (1986), *El lenguaje integral*, Buenos Aires, Aique.
- Jaimés, G. et al. (2001), *La pedagogía de proyectos*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jolibert, J. (2002), *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen.
- (1998), *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, Santiago de Chile, Dolmen.
- (1992), *Niños lectores productores de poemas*, Santiago de Chile, Dolmen.

- Jurado, F. (1996), *Los procesos de escritura*, Bogotá, Magisterio.
- (1995), *Los procesos de lectura*, Bogotá, Magisterio.
- y Bustamante, G. (1992), *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*, Bogotá, Magisterio.
- (1995), *Por una diversidad de textos en el aula de clase*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Kaufman, A. M. (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993), *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Martínez, M. C. (1994), *Análisis del discurso*, Cali, Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional (2003), *Estándares para la excelencia en la educación. Lengua Castellana*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Oviedo, A., y Tito, N. (2003, abril), “Abra la Boca (significación-comunicación)”, EDUTEKA, núm. 17 [en línea], consultado el 14 octubre de 2006 en: <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0018>.
- Park, M. (1990), “Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas”, en *La investigación acción-participativa. Inicios y desarrollo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Abril, M. (2000), “Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica”, en Bogoya, D. et al., *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p.107.
- Quiroga, H. (2003), *Cuentos de la selva*, Bogotá, Cortes Duarte Lito Imperio.
- Rodari, G. (1999), *Gramática de la fantasía*, Bogotá, Panamericana.
- Rodríguez Luna, M. E. (2001), “Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos”, en *Antología de proyectos pedagógicos*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- van Dijk, T. A. (1978), *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- (1990), *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós.
- Vásquez, F. (2000), *Oficio de maestro*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Vigotsky, L. (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Woods, P. (1995), *La escuela por dentro. La etnografía en la educación educativa*, Barcelona, Paidós.