

PROCEDIMIENTOS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE UN ENFOQUE DESARROLLADOR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

PROCEDURES FOR THE TREATMENT TO THE CONSTRUCTION OF WRITTEN TEXT FROM A DEVELOPING APPROACH IN PRIMARY SCHOOL

Rafael Ángel Ponce de León Hechavarría¹ (rponcedeleon@ucp.lt.rimed.cu)

RESUMEN

El artículo propone dos procedimientos para la construcción de significados escritos que posibilitan caracterizar a textos tipos de acuerdo con la habilidad asociada y una guía que orienta al alumno a través de la planificación, textualización y autorrevisión. Expone otros procedimientos para el control de dicho proceso, en el que se implican maestros y alumnos desde la etapa de orientación. En consecuencia, se contribuye a la formación de un constructor en desarrollo de textos escritos y su perfeccionamiento continuo hasta que egrese de la enseñanza primaria; también se precisan las dimensiones e indicadores a tener en cuenta por el maestro para comprobar y evaluar con sistematicidad a este tipo de alumno.

PALABRAS CLAVES: proceso de construcción de textos escritos

ABSTRACT

The article proposes two procedures for constructing written meaning which characterize texts in accordance to the associated skill and a guide to orient the students through planning, textualizing and self-checking. Here other procedures for the control process are proposed, which gathers teachers and students since the orientation period. In accordance to this, it contributes with the formation of a constructor of written texts and his continuous improvement until he finishes primary education. The dimensions and indicators are also précised, for the teacher to evaluate this kind of student.

KEY WORDS: construction of writing text

El tema de la escritura es de gran interés social, se inicia incidentalmente en la familia, se enseña en la escuela y se extiende a múltiples espacios motivado por las necesidades comunicativas del hombre en su contexto; es por ello que se le ha concedido una atención significativa dada su influencia en los procesos psíquicos de la personalidad, en la formación e identidad cultural, los que son expresados a través de las ideas, sentimientos, valores y modos de actuación, ya sea por la vía oral o escrita.

Al respecto, en el Programa Director de Lengua Materna se especifica que:

... los objetivos priorizados por el Ministerio de Educación, desde hace algunos años está el referido a la atención a la lengua materna por su carácter instrumental en los procesos de

¹ Licenciado en Educación. Especialidad: Educación Primaria. Profesor de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. Las Tunas, Cuba.

cognición, comunicación y expresión humanas y, porque entre las aspiraciones en todos los niveles está la formación de un egresado capaz, poseedor de una competencia comunicativa que le permita acceder a estudios superiores e insertarse en el sistema de relaciones interpersonales a escala social con un empleo eficaz del idioma.” (Ministerio de Educación 2011, p. 9)

Estos planteamientos conllevan a un accionar intencionado por parte de los maestros desde las asignaturas del currículo para lograr que sus alumnos se comuniquen correctamente en los diferentes contextos de actuación, por tanto, resulta necesario el dominio de la lengua materna como parte inherente de la cultura nacional; no obstante, aún existen diversos problemas con el uso del idioma, los que repercuten en la calidad del aprendizaje de todas las asignaturas y, es precisamente en el proceso de construcción de textos escritos donde más insuficiencias se perciben.

La enseñanza de la lengua materna comenzó a ser objeto de atención en Cuba como consecuencia del surgimiento de un pensamiento nacionalista y educativo liderado por las ideas de F. Varela, J. de la Luz y Caballero José de la Luz y Caballero; así como las ideas pedagógicas de eminentemente carácter humanista de J. Martí Pérez, las que contribuyeron a la preparación necesaria de la futura concepción educativa cubana; materializadas con las aportaciones de E. J. Varona, C. de Poncet y A. M. Aguayo, entre otros. Estos pedagogos de una forma u otra destacaron la necesidad del desarrollo de la expresión oral y de la escritura sobre la base del pensar

En el siglo XX se significan entre diversos autores: E. G. Alzola (1970), D. G. Pers (1976, 1995) M. Porro y M. Báez (1983), M. Báez (2006), E. Ortega (1999), J. E. Hernández (1999), A. Roméu (1994, 2003, 2004) e I. Domínguez (2006), los que han centrado su atención de una forma u otra en el texto, su análisis y redacción desde diferentes enfoques y perspectivas a partir de la relación pensamiento lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación. De igual forma, autores foráneos como L. Flower y J. Hayes (1984, 1996), R. A. de Beaugrande (1984), C. Bereiter y M. Scardamalia (1987) y Grupo Didactext (2003) han expuesto sus modelos de redacción; D. Cassany (1993, 1997, 1999) aborda la escritura desde diversos ámbitos: el proceso, la evaluación y la corrección. Estos autores conciben al proceso de construcción con diversidad de destinatarios o receptores, la tipología textual y la socialización de la escritura, dentro y fuera del espacio áulico.

La construcción de textos escritos en la escuela primaria: insuficiencias y aspiraciones

La aplicación de diversos métodos y técnicas investigativas de carácter al proceso enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española relacionados con la construcción de textos escritos en la escuela primaria han revelado insuficiencias en el proceder de los maestros y alumnos durante las etapas y subprocesos, en lo individual y colectivo: los textos que construyen los alumnos no siempre se ajustan a las exigencias de la tarea o situación comunicativa, se observan errores ortográficos y de concordancia, carencias en la claridad y calidad de ideas, delimitación incorrecta de oraciones y párrafos, incoherencias y falta de originalidad.

Lo expuesto hasta aquí permite distinguir la contradicción entre las Exigencias del Modelo de la Escuela Primaria Cubana y el nivel real con que egresan los alumnos, muy por debajo de lo expresado en este modelo, según el cual el alumno evidencia el dominio práctico de su

lengua materna. Esto incide en la significación social que se le atribuye a la construcción de diversos tipos de textos escritos.

Fundamentos teóricos en los que se sustenta la construcción de textos escritos

“La relación pensamiento lenguaje se materializa en el texto, en este se plasman las ideas, criterios, conceptos, todo lo que se significa, un contenido, para lo cual se requiere de una forma” (Sales 2014, p. 80). Esto es, en el texto se revela la unidad indisoluble del par categorial contenido-forma: qué dice, cómo se dice, para qué, en qué contexto y con qué intención. Estos presupuestos se consideran determinantes por el maestro para el abordaje de la comprensión, análisis y construcción de un texto escrito.

En el proceso de construcción de textos escritos se tiene en cuenta cómo la adquisición del conocimiento va “... de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica; tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva” (Lenin, 1990, p. 165). El conocimiento se renueva en cada momento histórico, encamina a transformar la vida material y espiritual de la sociedad; ello implica un trabajo previo con la comprensión, “La comprensión de textos es un proceso mediante el cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, y el estudiante debe implicarse como sujeto de su propio aprendizaje, entonces él es el que tiene que reconstruir significados al interactuar con el texto” (García y Gallar, 2013, p. 26). Esto permite la acumulación de saberes necesarios para construir

En consecuencia, constituye un elemento básico enseñar a los alumnos a pensar sobre la base de los conocimientos previos y experiencias como condición objetiva para resolver las exigencias de su aprendizaje, de situaciones comunicativas y las posibilidades de autorregularse en esa interactividad, es así cómo el lenguaje se desarrolla a través de las relaciones que establecen los alumnos en los diferentes contextos de actuación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua visto desde una concepción del aprendizaje desarrollador permite la utilización de variadas formas de interacción comunicativa entre los implicados como entes sociales, al revelar su esencia, tanto material como espiritual, las que han de perfeccionarse; en consecuencia, el accionar del maestro con sus alumnos y entre ellos permitirá la utilización de procedimientos lógicos y dinámicos, “pues es por medio de la actividad comunicativa que las personas se influyen mutuamente, se transmiten conocimientos, valores, sentimientos y modos de actuación, y se revelan sus intereses, expectativas y propósitos” (Roméu 2011, p. 6).

La clase de Lengua Española favorece a que los alumnos de forma progresiva dominen e interioricen los productos de la cultura, fijados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir, actuar y aprender, los que se concretan en los textos.

La categoría texto ha sido definida por varios autores: F. L. Carreter (1960), E. Bernárdez (1982), M. A. Halliday (1982), Y. M. Lotman (1999), A. Roméu (1999), T. van Dijk (2000), A. Curbeira (2003), J. P. Bronckart (2004), J. R. Montañó (2010)), considerada clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este artículo se asume la de E. Bernárdez (1982, p. 85):

... un texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención

(comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante los conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Las definiciones de los autores mencionados convergen en características o elementos significativos: el hablante o emisor, el oyente o receptor, el medio de comunicación o canal, el código o mensaje con una forma y un contenido, la coherencia (se revela como categoría semántica, pragmática y formal o cohesión), el contexto (con sus diferentes manifestaciones), la intención (deseo del emisor de un discurso y lograr algo), finalidad (respuesta esperada en el receptor) y un cierre semántico. De esta forma se revelan las funciones noética o cognitivas, pragmáticas, sociológicas y la semiótica o comunicativa, así como el uso de determinadas normas.

La tipificación textual en la Educación Primaria se aborda debido a la trascendencia que adquiere la reflexión y análisis sobre los hechos del lenguaje y su aplicación en los procesos de significación en contextos variados. Desde esta perspectiva, se orienta al maestro cómo a través del sistema de los recursos que posee lograr una participación activa y reflexiva de los alumnos en el proceso de apropiación de los conocimientos lingüísticos, el que tiene lugar mediante el análisis de la funcionalidad de las estructuras en el texto y su dependencia al significado, al contexto y a la intención comunicativa del hablante-escritor

R. Núñez y E. Del Teso (1996), así como Beaugrande y W. U. Dressler (1997) han hecho referencia a los principios de textualidad: entendida como la integridad del texto, tanto formal como de contenido. Como resultan básicos para la didáctica de la escritura se asumen los siguientes a partir de su conceptualización, por constituir reglas o normas que orientan hacia una construcción textual legible: la progresión temática, la pertinencia textual, la coherencia, y el cierre semántico.

Procedimientos para la caracterización de textos tipos y su construcción escrita

Especialistas del tema en construcción de textos escritos como D. Cassany (1997), R. de Beaugrande (1994, 1997), J. R. Hayes (1996), A. Roméu (1999-2003), I. Domínguez (2006), L. Sales (2007), A. Díaz (2011), entre otros, refieren la existencia de tres etapas para dirigir el proceso mencionado: orientación, ejecución y control (para las que existe un consenso terminológico) y tres subprocesos: planeación o planificación, textualización o redacción, revisión y ajuste o autorrevisión. Se tiene en consideración que las etapas o fases no siempre son coincidentes con los subprocesos u operaciones del que escribe, dada las circunstancias en que este proceso tiene lugar. Además, se identifica que las operaciones son cíclicas y recursivas: quien escribe relee, revisa, hace cambios para conseguir el objetivo o propósito y una versión definitiva.

Igualmente se evidencia la necesidad de un aprendizaje heurístico, activo, significativo y consciente, de modo que los alumnos comprendan la funcionalidad de determinadas clase léxico-sintáctica de palabras según el contexto y estructuras presentes en un texto, en el que se empleen procederes y un vocabulario asequible con el grado.

Cuando se alude a un texto tipo es aquel que reúne las características semánticas, sintácticas y pragmáticas esenciales y específicas del concepto con el que se opera, ya que en los procesos de comprensión y construcción de significados es donde el texto cobra su significación, por ser portador y exponente de esa relación dialéctico-materialista entre pensamiento y lenguaje.

Caracterizar un tipo de texto implica que el maestro a través de la comprensión y análisis posibilite que se identifiquen los rasgos mínimos y necesarios para determinar a qué tipo pertenece. Desde el punto de vista de las características esenciales cada tipo de texto incorpora aquellas que lo distinguen de otros, en consecuencia, aprender estos conocimientos por los alumnos devienen como condicionantes, facilita su aplicación para comunicarse mejor y referenciar al mundo, entre otros fines personales.

El maestro al interactuar con los textos que contienen los libros de los alumnos, entre otros, ha de percatarse que son un producto de la actuación de un hablante-escritor en circunstancias concretas, a partir de características particulares y globales, siempre necesarias (exigencias intrínsecas a la propia noción de hablar en un contexto dado); también son elaborados sobre la base de la intuición de un tipo de texto. Es por ello que el maestro recurrirá a procedimientos que permitan el aprendizaje funcional de las estructuras lingüísticas que participan en el proceso de elaboración de significados, a la formación de actitudes positivas, sentimientos morales, sociales y estéticos, portadores de gran alcance cultural acorde con el desarrollo de los alumnos.

El maestro propiciará que los alumnos comprendan que en esa interacción con el texto adquieren conocimientos, amplían el vocabulario de su lengua, se expresan con mayor propiedad, fluidez, coherencia y expresividad, tanto en el plano oral como escrito. Todo ello les permite incorporar y perfeccionar los útiles lingüísticos del pensamiento de forma ascendente, desarrollar sus habilidades, apropiarse de estilos de aprendizaje y estrategias que conduzcan a una comunicación verbal adecuada, a una mejor ortografía, un mayor grado de imaginación, originalidad, creatividad y a desenvolverse en su contexto como resultado de las relaciones con sus semejantes.

La instrumentación del primer procedimiento basado en los procesos de comprensión y una aproximación al análisis contribuye a la caracterización elemental de textos tipos en el que se integran las dimensiones semánticas (significado), sintácticas (estructura discursiva) y pragmáticas (contexto sociocultural) (Roméu, 2007), es decir, revelar la intencionalidad del qué y cómo se expresa. Así los alumnos participan de forma reflexiva en la búsqueda parcial y utilización del conocimiento a partir de lo que ya saben intuitivamente en correspondencia con las exigencias del programa y etapas del desarrollo.

Caracterizar el texto tipo portador de los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos como un todo

Las preguntas de comprensión y aproximación al análisis que formule el maestro accederán a revelar las cualidades y propiedades externas e internas inherentes al texto tipo a partir del tema, identificación de la significación e intención que trasmite, función y escritura de determinada clase léxico-sintáctica de palabras según el contexto, la coherencia local, lineal y global en las secuencias textuales como expresión del pensamiento de su autor, dígase estilo, e integrarlo a sus saberes con diferentes fines.

Por ejemplo, para caracterizar el texto argumentativo utilizando el procedimiento anterior, las preguntas de carácter general que formule el maestro, entre otras particulares según el contenido del texto pudieran ser: ¿Qué se afirma o niega en la idea principal? ¿En qué parte del texto está esa idea en la que se afirma o niega algo? ¿Esa idea que se afirma o niega se refiere a una situación pasada, presente o futura? ¿Qué ejemplos, razonamientos o argumentos demuestran lo que se afirma o niega? ¿Se realizan comparaciones? ¿Tiene

relación la afirmación con los ejemplos y argumentos? ¿Son reales? ¿Convencen y demuestran los ejemplos, razonamientos y argumentos? ¿Qué relación y significación adquieren las palabras en las oraciones y párrafos? ¿En qué tiempo están empleados los verbos? ¿Cuál fue la intención de la argumentación?

La consecución de las preguntas conduce a la caracterización elemental del texto argumentativo se expresa una idea principal en la que se afirma o niega algo; se exponen los razonamientos y argumentos que demuestran, justifican, ejemplifican y prueban con claridad, a favor o en contra esa idea. Tiene como intención incitar, convencer a una o varias personas sobre la posición adoptada por el que habla o escribe. Puede estar estructurado por uno o varios párrafos en el que se denote la introducción, desarrollo y conclusión.

La interiorización de las características del texto tipo posibilita en el sistema de clases que conciba el maestro la implementación de un segundo procedimiento:

- Relacionar el texto tipo con la habilidad asociada y sus operaciones: las preguntas reflexivas permiten que se identifique el nombre de la habilidad por el establecimiento de los nexos con la caracterización del texto tipo, se enuncien y socialicen las acciones u operaciones de la habilidad, se comprenda su significación semántica, secuencial y utilidad práctica para construir ese tipo de texto.

Una primera interrogante en este caso pudiera ser: ¿Qué acción o verbo identifica lo que se hace en el texto argumentativo? Se presentan las operaciones para argumentar:

- Determinar la intención de la idea que se va a argumentar.
 - Expresar de forma clara la idea que afirma o niega algo.
 - Buscar las razones, ejemplos y argumentos que justifican, afirman o niegan la idea planteada.
 - Integrar todos los argumentos e ideas esenciales con palabras claras y bien organizadas.
- Escribir de forma ordenada la posición adoptada con los razonamientos y argumentos.

-Luego se pregunta: ¿Las acciones para argumentar están ordenadas? ¿Se comprende cómo proceder para argumentar?

Se significa que estos procedimientos concatenados serán objeto de sistematización y aplicación en los procesos citados; por tanto, estos procedimientos repercutirán en el desarrollo de habilidades, capacidades para comprender, construir significados orales y escritos, lo que asistirá al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Asimismo, se plantea que como conocimiento condicionante para saber construir esos textos, además de sus características, es el dominio y desarrollo de la habilidad asociada al tipo de texto, las que permiten al alumno orientarse mejor hacia las condiciones en que se realiza la actividad. Esto garantiza el desarrollo de habilidades intelectuales, conocimientos sólidos, utilidad práctica y actitudes positivas ante el estudio.

El hecho de que el alumno se involucre de forma reflexiva en la orientación de la actividad garantiza la motivación, concentración, comprensión y significatividad para la búsqueda, elaboración del conocimiento y un saber hacer (P. Rico, 2008), ya sea de forma conjunta maestro-alumno, alumno-alumno o con independencia total. Si la preparación del maestro responde a tales exigencias, entonces estará en condiciones de planificar y conducir el

proceso de enseñanza-aprendizaje con la implementación de diversos métodos, procedimientos y medios que conlleven a lo antes expuesto.

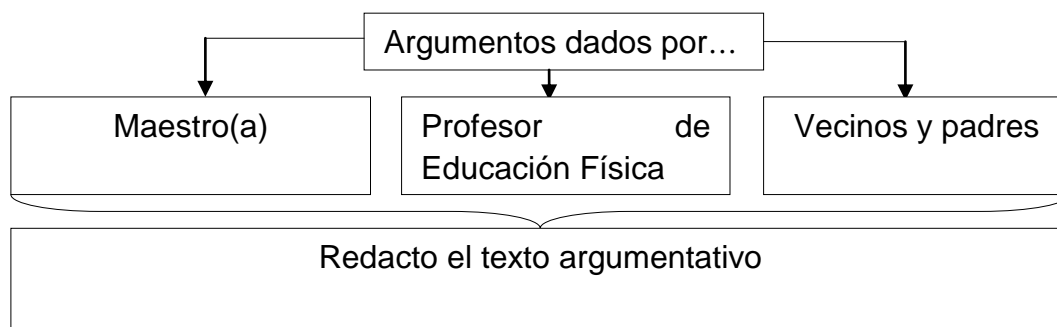
La elaboración de una situación comunicativa (C. Ansalone, 1999, A. Roméu, 2003), conocida por maestros y alumnos de la Educación Primaria como consigna (A. Atorresi, 2005) se considera determinante en la orientación del proceso de construcción textual. En esta el maestro modela el conocimiento, orientada a que los alumnos se expresen de forma oral o escrita en un contexto determinado a partir de un tema, la que crea un acto de comunicación real o imaginario, se especifica el tipo de texto a construir por el emisor, dirigido a uno o varios receptores en correspondencia con la intención o propósito y finalidad creada. Ello propicia que el alumno se implique en la comprensión y análisis de la misma, relacione sus saberes, comprenda qué debe hacer y para qué, esto es, garantizar un saber hacer con independencia o en colaboración con otros.

A continuación se presenta un ejemplo de situación comunicativa en la que los alumnos aplican lo aprendido a través de los procedimientos, así como la ejemplificación e importancia de enseñarlos a proyectar o planificar el posible texto a construir:

La participación de las niñas y los niños en las actividades docentes, pioneriles, deportivas y culturales contribuyen a su formación y desarrollo integral. Averigua con tu maestro(a), profesor de Educación Física, vecinos y padres, sobre los argumentos que demuestren la veracidad de la idea inicial. Exprésalo a través de un texto argumentativo para que lo leas en el aula la próxima semana.

Las siguientes preguntas permiten explorar el nivel de dominio e información que tiene cada alumno al respecto, así como la inclusión de cambios si se considera necesario en la situación comunicativa. Además, los alumnos podrán socializar oralmente las ideas, lo que contribuirá al aseguramiento de los recursos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. En este sentido se aprovechará el potencial instructivo-educativo de la situación planteada y se integrarán acciones que favorezcan este desarrollo.

¿Quién es el autor del texto a construir? ¿El texto es oral o escrito? ¿A quién estará dirigido el texto? (Implica saber quién es el receptor, el vocabulario y formas de expresión). ¿Cuál es el tema a desarrollar en el texto a construir? (Referente) ¿El texto a construir es real o imaginario? (Acto de comunicación) ¿Qué tipo de texto se utilizará en correspondencia con la intención y el tema? (Tener en cuenta el receptor y los saberes). ¿Qué pasos u operaciones esenciales está asociada al tipo de texto que se va a construir? ¿Para qué escribirán? (Objetivo, propósito o intención) ¿Cuándo y dónde se construirá ese texto? Esta interrogante posibilita al maestro determinar la incidencia del tiempo, el lugar y del estado de ánimo en los alumnos para asumir la tarea.



Las estrategias se perciben como vías que propician el autocontrol y la autorregulación, pues el alumno las va interiorizando paulatinamente lo que conduce a la obtención de mejores resultados. En la siguiente guía se concretan los procedimientos del alumno a través de los subprocesos, la que tiene como objetivo orientarlo (N. Talízina, (1988) en la apropiación de estrategias secuenciales para construir sus textos escritos; las que servirán de indicadores para un control valorativo durante la tarea hasta que se logre su automatización.

Guía para la construcción de un texto escrito

- Saber qué es una situación comunicativa: es una tarea que voy a realizar de forma oral o escrita, sobre un tema, real o imaginario, ajustándome al tipo de texto, dirigido a una o varias personas, en correspondencia con una intención y finalidad creada.
- Comprender la situación comunicativa.
- Pensar en todo lo que ella expresa.
- Intercambiar o socializar lo que orienta la situación comunicativa.

Planificación

- Identificar el tema que voy a desarrollar.
- Buscar los conocimientos e información sobre el tema.
- Pensar sobre cómo voy a expresar las ideas según el tema, la intención, finalidad, características del tipo de texto y la habilidad asociada.
- Seleccionar el vocabulario en correspondencia con lo anterior.
- Organizar o proyectar las posibles ideas en el borrador (plan o esquema).
- Preguntar sobre alguna duda siempre que lo considere.

Textualización o redacción

- Redactar el texto a partir de lo que planifiqué.
- Escribir de forma correcta y ordenada las palabras e ideas en las oraciones y párrafos. (Uso de los signos de puntuación).
- Releer para saber si las ideas son suficientes y están en correspondencia con lo que debo expresar.
- Ser original: me valgo de mis propias ideas e imaginación para desarrollar las ideas relacionadas con el tema.

Revisión y ajuste

- Realizar la autorrevisión desde el inicio ajustándome a lo que planifiqué y escribí.
- Releer y corregir lo que considere para que el texto quede correcto: ideas de las oraciones y párrafos, su orden, ortografía y los elementos gramaticales.
- Revisar la presentación: margen, sangría, limpieza y caligrafía.
- Escribir la versión del texto final.
- Autovalorar la tarea en correspondencia con las operaciones de la guía.
- Trazar acciones y metas para alcanzar mejores resultados (preguntar en caso necesario).

La autovaloración del proceso y resultado de una actividad de redacción o construcción deberá enseñarse a los alumnos como una valoración crítica que hace un alumno de su actividad, de sus modos de proceder a partir de las acciones y metas trazadas, que le sirven

de modelo a alcanzar en su comportamiento y desarrollo durante el proceso de construcción textual. Su concientización se logrará de forma paulatina desde las formas organizativas, por lo que el maestro enseñará al alumno las acciones y metas concretas en correspondencia con sus necesidades y aspiraciones para alcanzar mejores resultados o peldaños en el proceso de construcción textual.

Procedimientos dirigidos al control como parte del proceso de construcción de textos escritos

Estos procedimientos posibilitan que los alumnos aprendan a adquirir conciencia de sus construcciones. Se enseñarán en correspondencia con el grado, el período del curso, de lo que han estudiado, conocen y de lo que son capaces de autocorregir. No debe pretenderse que en un solo control y como parte de este, la revisión, se atiendan todas las características inherentes al texto acabado:

1. Socializar con el alumno la calidad de los textos durante la construcción textual: este proceder es muy efectivo, sobre todo si la matrícula es reducida; se aplica cuando la redacción es en el aula. Para ello el maestro supervisará cómo procede el alumno, lo conducirá a que identifique con inmediatez cuáles son sus imperfecciones o parte de ellas, sus posibles causas y se autocorrija a partir de esos niveles de ayuda o pistas en correspondencia con la naturaleza del error o falta y el tipo de texto. También se destacarán las fortalezas y el desarrollo de habilidades adquiridas, las que inciden en la motivación y seguridad del alumno para darle continuidad a la tarea.
2. Leer a viva voz los textos por varios alumnos con posterioridad a su construcción: previamente el maestro debe identificar (revisión por las mesas) aquellos textos a leer y que puedan constituir una aproximación al modelo del tipo de texto que se debió construir, incluso con la presencia de errores ortográficos, pero que se aprecien elementos positivos en cuanto a las exigencias de la situación comunicativa planteada y de los criterios de textualidad. Se orienta la importancia de la escucha atencional y analítica por el resto de los alumnos-receptores, los que podrán reafirmar, colaborar y hacer sus comentarios al respecto; trazar acciones y metas que conduzcan a mejores resultados.
3. Orientar al alumno cómo debe realizar la autorrevisión y autovaloración como parte del proceso de construcción textual: este se realiza a partir del control individual y grupal por el maestro para que los alumnos aprendan cómo deben proceder para estos casos, por lo que se precisará la necesidad de las relecturas, de las exigencias de la tarea y de los aspectos de la guía. Este proceder puede ser en dúo, en el que ambos alumnos socialicen sus criterios o con independencia total; también se les indica que pregunten con respecto a cualquiera de los indicadores dados si tienen alguna duda. Finalmente emiten su autovaloración como resultado de la comparación de los textos intermedios, del texto acabado con las exigencias dadas, para esto el alumno debe haber interiorizado en qué consiste la autovaloración.
4. Conversar con determinados alumnos sobre los errores, faltas y logros luego de la revisión individual de los textos por el maestro: tiene como finalidad que el maestro conduzca a que el alumno conozca cuáles son sus insuficiencias, imperfecciones, las posibles causas y cómo solucionarlas en correspondencia con el tipo de texto. Para ello se darán recomendaciones e instrucciones orales y/o escritas con el objetivo de

superarlas (acciones y metas). Las anotaciones y señalamientos se harán con lápiz (puede que no estén asociados a marcas), serán concretos, notables y claros para que sean interiorizados por los alumnos como resultado de la conversación reflexiva; luego cada alumno revisa, relee y reescribe su propio texto (versiones), si lo prefiere, puede entregarlo nuevamente al maestro para otra revisión.

5. Intercambiar las libretas (textos) entre alumnos con un desarrollo de conocimientos y habilidades relativamente homogéneas: este se realiza para que ellos revisen y corrijan las faltas o errores de su compañero. Después socializarán los criterios e ideas, explicarán, comentarán, argumentarán y ejemplificarán las modificaciones a realizar; también podrán valorar la calidad del desempeño de su compañero. Este procedimiento se aplica cuando los alumnos han logrado un desarrollo de habilidades aceptables en la revisión y valoración sobre la base de las revisiones colectivas.

6. Realizar las marcas y recomendaciones instructivas a partir de la revisión individual en correspondencia con el tipo de texto: las marcas se harán con lápiz en el lugar que se comete la falta o error, se entregarán los textos a los alumnos para su análisis individual. Luego ellos expresan su comprensión sobre lo señalado y verbalizan cómo van a proceder para la realización de las correcciones. Consecutivamente hacen una nueva versión a partir de las relecturas y correcciones, lo vuelven a entregar y el maestro determinará la consecución del procedimiento, es decir, si él hace las correcciones finales o si el alumno está en condiciones de autocorregirse. También se conducirá a que se tracen acciones y metas que propicien la superación de las insuficiencias y el desarrollo de los logros.

Con antelación se les ejemplifica y explica a los alumnos la significación de este procedimiento, al que se le debe dedicar el tiempo que sea necesario y percatarse que hay comprensión en este sentido. Se sugiere un cartel visible en el aula y fichas personales para su familiarización, fijación y aplicación paulatina. Se propone que la enseñanza de estas marcas sea en ascenso, dada la complejidad de los elementos constructivos se introducirán gradualmente, así el maestro se irá percatando de la comprensión por los alumnos de las dimensiones del texto en su integridad.

Marcas elaboradas para la revisión de textos escritos en este nivel de enseñanza:

Marcas	Indicadores
	Oración con dificultades en su estructura (concordancia).
{ }	Repetición de palabra.
○	Palabra que está demás.
—	Palabra empleada de forma incorrecta en la oración. (Orientar la corrección o escribirla debajo)
—	Falta o error de una letra.(cambio, inserción, duplicación u omisión)
□	Signos de puntuación que faltan o están demás. (coma, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, guion, puntos suspensivos, dos puntos, interrogación y exclamación)
○	Omisión o adición de tildes.
⌋	

Condensación o bloque.
Separación o segregación.

La revisión y corrección por parte del maestro a cada uno de los textos le dará los criterios cualitativos y cuantitativos sobre la calidad del proceso, lo que generará la proyección de la clase de revisión colectiva como variante de clase y procedimiento esencial, el que también podrá combinarse, según el desarrollado de habilidades de los alumnos, con el siguiente:

La revisión y corrección por parte del maestro a cada uno de los textos le dará los criterios cualitativos y cuantitativos sobre la calidad del proceso, lo que generará la proyección de la clase de revisión colectiva como variante de clase y procedimiento esencial, el que también podrá combinarse con el siguiente, según el desarrollado de habilidades de los alumnos.

7. Revisar individualmente o en dúo el texto objeto de revisión colectiva antes que se efectúe la misma: este procedimiento se aplica con la finalidad de que los alumnos tengan una implicación más protagónica de este proceso, por lo que el maestro podrá entregar una fotocopia o reproducción del texto seleccionado, así como una guía, si lo considera pertinente con aspectos que orienten el objetivo de dicha revisión. Los alumnos asumirán la corrección del texto como resultado de sus observaciones, de la sistematización de otros procedimientos y estrategias, toma de decisiones y criterios formados, así el aprendizaje será más reflexivo, activo y consciente, al intervenir en la revisión colectiva.

Los fundamentos expuestos permiten caracterizar a la construcción de textos como un proceso psicológico y social de codificación del pensamiento en estructuras textuales de naturaleza lingüística, contextualizado, complejo, autorregulado, multilateral, recursivo y desarrollador. Este proceso supone la interpretación y elaboración de discursos orales y escritos, en los que se integran las capacidades, conocimientos, habilidades, hábitos, estrategias, necesidades e intenciones comunicativas. El que construye un texto aplica las variables lingüísticas y estilísticas en correspondencia con todo lo anterior y el tipo de texto mediador, lo que conlleva a la revelación de la identidad cultural y de la personalidad.

La interiorización de esas características desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal por el maestro, debe asistir la conducción de dicho proceso y al desarrollo de la competencia comunicativa (Sales, 2007). En esencia, la enseñanza de la construcción de textos escritos se orienta a que los alumnos aprendan los procedimientos y estrategias que ellos deben emplear para el logro de dicha competencia.

Dimensiones e indicadores para medir y evaluar a un constructor en desarrollo de textos escritos

Los referentes expuestos explicitan las exigencias y requerimientos a tener en cuenta para proyectar, dirigir y reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, y en él, la construcción de textos escritos para contribuir a la formación de un constructor en desarrollo de textos escritos, entendido como aquel alumno que revela en el proceso de construcción de textos escritos un progreso en sus conocimientos, habilidades y estrategias, al ser activo y reflexivo; autovalora con carácter crítico e independiente las acciones, metas trazadas y sus proceder, por lo que sus textos se ajustan a la situación comunicativa u otra tarea de redacción; se percibe la coherencia, calidad en las ideas, originalidad, escritura

legible, fluida y armónica; aplica los conocimientos ortográficos y gramaticales en correspondencia con el grado.

Este análisis condujo a la identificación de las dimensiones e indicadores que le permiten al maestro comprobar y evaluar con sistematicidad la formación de ese constructor en desarrollo de textos escritos al concluir el primer ciclo y su perfeccionamiento continuo en el segundo ciclo de la Enseñanza Primaria (categorías e indicadores).

Dimensiones e indicadores	Alto (A) E y MB	Medio (M) B y R	Bajo (B) M
Contenido 1. Planificación del texto a construir.	Planifica o proyecta el texto a construir.	Planifica o proyecta parcialmente el posible texto a construir.	Planifica o proyecta de forma inadecuada o no el posible texto a construir.
2. Ajuste al tema.	Desarrolla con claridad la idea esencial y las secundarias en correspondencia con el tema.	Desarrolla la idea esencial y las secundarias en correspondencia con el tema, pero puede cometer hasta dos (B) o tres (R) imprecisiones en la claridad de ellas.	Desarrolla la idea esencial, y secundarias con insuficiencias notables, por lo que también puede tender a desviarse.
3. Originalidad	Se vale de los recursos cognitivos e instrumentales necesarios y propios para expresar las ideas esenciales y secundarias relacionadas con el tema.	Expresa las ideas esenciales y secundarias relacionadas con el tema, tiende al empleo de algunas expresiones reproductivas (B) o muy marcadas en este sentido (R).	Reproduce totalmente las ideas esenciales y secundarias, por lo que son insuficientes.
Léxico sintáctica 4. Uso del registro o vocabulario.	Utiliza un registro o vocabulario adecuado con respecto a lo que quiere significar de acuerdo con la intención y finalidad.	No siempre utiliza un registro o vocabulario adecuado con respecto a lo que quiere significar; cae en repeticiones y no logra su adecuada intención y finalidad.	Su registro o vocabulario es pobre, por lo que repite palabras e ideas, no utiliza sinónimos y afecta su intención y finalidad.

5. Establecimiento de la concordancia y la conjugación	Establece una correcta concordancia y conjugación entre las palabras expuestas en las oraciones y párrafos (E), aunque puede cometer un error (MB).	Comete hasta dos errores (B) o tres (R) en el establecimiento de la concordancia y conjugación entre las palabras expuestas en las oraciones y párrafos.	Comete más de cinco errores en el establecimiento de la concordancia y conjugación entre las palabras expuestas en las oraciones y párrafos.
6. Uso de los signos de puntuación y conectores.	Usa adecuadamente los signos de puntuación y conectores (E), aunque puede cometer un error (MB).	Comete hasta cinco errores en el uso de los signos de puntuación y conectores.	Comete más de cinco errores en el uso de los signos de puntuación y conectores.
Tipo de texto 7. Ajuste al tipo de texto.	Se ajusta a las características externas e internas del tipo de texto, así como a la habilidad asociada.	Se ajusta al tipo de texto, aunque comete hasta dos (B), tres (R) imprecisiones referidas a sus características externas e internas, así como a la habilidad asociada.	No logra ajustarse a todas las características del tipo de texto, así como a la habilidad asociada.
8. Coherencia	Estructura y organiza las ideas de forma correcta en las oraciones y párrafos aunque puede cometer un error (MB) sin que afecte la coherencia.	Estructura y organiza las ideas en las oraciones y párrafos aunque puede cometer dos (B), tres (R) errores sin que afecte la coherencia.	Comete hasta cuatro errores en la estructura de las oraciones y párrafos sin que afecte la coherencia.
Presentación 9. Ortografía	No comete errores ortográficos (E), aunque puede incurrir hasta en tres (MB), dígame, palabras sujetas o no a las reglas estudiadas: cambios, omisiones, adiciones, inserciones y	Presenta entre cinco (B) y diez errores (R) ortográficos en palabras sujetas o no a las reglas estudiadas: cambios, omisiones, adiciones, inserciones,	Presenta hasta más de diez errores ortográficos en palabras sujetas o no a las reglas estudiadas: cambios, omisiones, adiciones, inserciones, duplicaciones,

	duplicaciones.	duplicaciones y repeticiones.	repeticiones y alguna segregación.
10. Caligrafía	Mantiene la limpieza, margen, sangría, escritura legible, fluida y armónica atendiendo a los trazos y enlaces caligráficos (E), aunque puede cometer hasta dos imprecisiones o errores (MB) en la caligrafía.	Mantiene la limpieza, legibilidad, margen y sangría, aunque en el trazado de rasgos o enlaces puede presentar entre tres (B) y cinco imprecisiones (R), por lo que aún su escritura no es armónica.	Presenta insuficiencias en la limpieza, legibilidad, margen y sangría; en el trazado de rasgos o enlaces tiene hasta siete errores, por lo que su escritura no es armónica.
Integrativa 11. Versión acabada del texto	Logra una versión acabada del texto en correspondencia con el tema o como resultado de la comprensión cabal de la situación comunicativa, análisis, autorrevisión y comparación por medio de diversas formas de control individual y colectivo con respecto a los textos intermedios.	Logra la versión final del texto en correspondencia con el tema o como resultado de la situación comunicativa, pero no realiza un análisis, autorrevisión y comparación adecuada por medio de las diversas formas de control individual y colectivo con respecto a los textos intermedios.	La versión final del texto aún presenta insuficiencias notables, pues no se corresponde totalmente con el tema y no aplica las exigencias de la situación comunicativa, así como un análisis, autorrevisión y comparación por medio de diversas formas de control individual y colectivo con respecto a los textos intermedios.
12. Autovaloración	Autovalora con carácter crítico e independiente las acciones, metas trazadas y sus procederes a partir de los textos redactados y de la implementación de la guía como parte del proceso de construcción textual.	Autovalora con cierta dependencia las acciones, metas trazadas y sus procederes a partir de los textos redactados y de la implementación de la guía como parte del proceso de construcción textual.	Autovalora con insuficiencias notables las acciones, metas trazadas y sus procederes a partir de los textos redactados con dependencia de la guía y/o niveles de ayuda como parte del proceso de

			construcción textual.
--	--	--	-----------------------

El hecho de incluir en la evaluación de la construcción textual la autovaloración colectiva e individual por el alumno (oral o escrita) respecto al contenido en sí y a sus procederes como proceso, favorece el desarrollo del pensar y la autorreflexión, pues en la medida que él resuelva sus insuficiencias para alcanzar nuevos peldaños, lo hace más consciente e integral, y por ende, el modo de medir este proceso repercutirá positivamente en la competencia comunicativa.

Lograr ese constructor en desarrollo de textos escritos al culminar la Educación Primaria, parte de la preparación y autopreparación sistemática del colectivo pedagógico y la individual de cada maestro. Significa además, que él, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española y demás asignaturas, logre que el alumno partiendo de sus intereses y necesidades, en un entrenamiento de socialización e independencia, establezca conexiones, sepa las exigencias y cambios sucesivos que va manifestando, vincule su estado anterior con el presente, verifique sus suposiciones y criterios, establezca las acciones y metas para determinar hasta qué punto las alcanzó; aspectos que incidirán en su motivación, en un avance de los modos de actuación, mejores niveles de calidad, sentimientos de satisfacción de lo que realiza y de una aproximación con un mayor nivel de conciencia.

REFERENCIAS

- Bernárdez, Enrique (1987). *Lingüística del texto*. Madrid. Arco/ Libro S. A.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2011). *Programa Director de Lengua Materna*. La Habana: Autor.
- García, K. y Gallar, Y. (2013). La comprensión del texto periodístico: retos y perspectivas en la formación inicial de maestros primarios. *Opuntia Brava*, 5 (1). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Montaño, J. R. y A. M. Abello Cruz (2010). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, Vladimir I. (1990). *Obras completas*. Tomo XXIX. Moscú: Progreso.
- Roméu, A. (2011). *Normativa, un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales, L. (2014). *Comunicación, lengua y literatura*. Apuntes didácticos. Inédito.