

CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN-CONSTRUCCIÓN TEXTUAL COMO AGENTE MOTIVADOR DE APRENDIZAJE

El presente capítulo tiene como objetivo abordar los principales referentes teóricos relacionados con el objeto de investigación, por lo que se particulariza en tres núcleos fundamentales: antecedentes históricos, caracterización del proceso de comprensión - construcción textual y especificidad del proceso de comprensión - construcción textual como agente motivador de aprendizaje, con énfasis en sus particularidades en el 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario.

I.1: Antecedentes históricos del proceso de comprensión- construcción textual como agente motivador de aprendizaje

Los estudios acerca del lenguaje tienen su génesis anterior al siglo XIX, donde ya existía preocupación por dar explicación al origen y desarrollo del lenguaje, fundamentalmente en lo que concernía a cambios en la evolución de las palabras y estructuras gramaticales. Es en esta etapa donde comienzan a gestarse la gramática y la lingüística como ciencia.

Una respuesta mucho más profunda y abarcadora a las inquietudes existentes en torno al fenómeno del lenguaje, desde el punto de vista social, de su implicación en los procesos psíquicos, del papel en los procesos cognitivos en la adquisición y uso de las lenguas, de la trascendencia de la actividad lingüística y de la relación texto – contexto caracterizó el surgimiento paulatino de otras ciencias como la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la semántica, la semiótica y la pragmática, lo cual permitió el enriquecimiento no solo de la concepción acerca de la lengua, sino además de su enseñanza en la escuela como un aspecto de indudable importancia.

A partir de los criterios de la lingüística y las demás ciencias encargadas del lenguaje, enriquecidas por la práctica social, la didáctica de la lengua se ha ido desarrollando sistemáticamente, lo que justifica el que se haya sustentado en diferentes enfoques a lo largo de la historia, correspondientes como punto de partida con el enfoque prescriptivo, el descriptivo y el productivo.

El **enfoque prescriptivo**, cuyo origen se remonta a la antigüedad clásica, está asociado a la formación de patrones correctos, por lo que pretende que estos sustituyan las formas

incorrectas en el uso de la lengua. En esta dirección enseña, en función de la comunicación, a seleccionar el código adecuado entre las múltiples y variadas posibilidades que ofrece la lengua, ventaja que respalda el que su utilización trascienda hasta la actualidad. Sin embargo, se considera insuficiente el hecho de focalizar en un solo elemento en la enseñanza de la lengua, limitante que de acuerdo con Roméu (1987), exige su integración con otros enfoques que fundamentan una visión mucho más acabada al respecto.

Así en la antigua práctica de la oratoria en la escuela de Grecia y Roma, nace el **enfoque productivo**. En este enfoque resultaron claves –cita Roméu- los criterios de Pestalozzi (1746-1827), quien “destierra de la escuela el método gramatical de carácter formal y centra su atención en el desarrollo de habilidades, en el ejercicio de la expresión oral, lo que le permite comprobar que es un buen instrumento para la enseñanza de la lengua”. (Roméu, 1987: 12).

El interés por la enseñanza, centrada en el desarrollo de habilidades para comprender y construir textos toma gran auge en la primera mitad del siglo XX, para lo que se consideraba indispensable que para aprender a hablar o a escribir, se logra precisamente hablando o escribiendo. Ello presupuso, que se centrara la atención en el desarrollo de la motivación por ambos procesos; a su favor actuarían entonces el tratamiento de temas sugerentes para el alumno, como vía para despertar su atención y espontaneidad.

Se destaca dentro del enfoque productivo, la enseñanza de la composición libre, cuyo éxito se vincula a que el alumno quiera escribir, lo que implica que esta concepción prepondera la existencia de lo motivacional en la base del proceso lingüístico.

El desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita como esencia de este enfoque, respalda su significación asociada al énfasis en la comprensión-construcción textual. Mas, constituye una limitante en él, el hecho de puntualizar solo en la habilidad, lo que ofrece una visión fragmentada e incompleta del acto comunicativo; lo cual “conspira contra la necesidad de integrar el conocer, el saber, el saber hacer y el saber ser”. (Roméu, 2007:44).

El siglo XX en sus inicios fue testigo del nacimiento de la lingüística moderna, en la que un lugar privilegiado corresponde a Ferdinand de Saussure, quien se ocupó fundamentalmente del estudio de la lengua en sí misma y quien aportó: la definición de lengua como sistema, el concepto de signo lingüístico, la diferencia entre lengua y habla, diacronía y sincronía.

Con la posición saussuriana, se relaciona el **enfoque sistémico**, encargado del conocimiento sincrónico del sistema de la lengua con una finalidad en sí misma, el cual

reconoce la influencia de diferentes factores en la producción del lenguaje, entre ellos el psíquico, lo que implica indirectamente al aspecto motivacional dentro de este factor.

En su momento, los estudios realizados por este investigador resultaron de gran importancia para el desarrollo de la ciencia del lenguaje; sin embargo, es notable su limitación de no tener en consideración los usos y necesidades comunicativas, que imprescindiblemente se vinculan al acto de intercambio y producción de significados.

Los seguidores del lingüista ginebrino redujeron lo sistémico a la forma. Mientras el llamado Círculo Lingüístico de Praga, en el que se destaca entre otros Jakobson (1988), abre el camino hacia el estudio de la lengua como unidad de contenido y forma.

En detrimento del estructuralismo, se desarrolla a partir de los años 50 del siglo anterior la gramática generativa o transformacional, como representante del **enfoque descriptivo** de la lengua, liderado fundamentalmente por Noam Chomsky, lingüista norteamericano que identificó la lengua como un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones. De esta manera el investigador, identifica la gramática generativa, de acuerdo con Lomas (1993), al conocimiento del sistema de reglas de una lengua y las divide en componentes y aún cuando se reconoce muy ligado a estos los componentes interpretativos, hay una tendencia a destacar lo sintáctico como lo esencial. Aboga Chomsky por la independencia del lenguaje refiriéndose a su especificidad y al carácter innato que de alguna manera condiciona su desarrollo en el niño. En este sentido, es válido señalar que ciertamente lo innato es importante, pero tiene que verse en relación con lo socialmente adquirido, a partir de la interacción con el medio, que es lo que condiciona en el psiquismo humano, el principio de la unidad entre lo innato y lo adquirido.

Chomsky (1975) no niega la necesaria convergencia de aspectos lingüísticos y aspectos cognoscitivos durante ciertos estadios del desarrollo, pero tampoco presupone una relación determinante, aunque en algunos casos sea difícil disociarlos. El innatismo, representado por este, sostiene que, independientemente de los factores ambientales - necesarios pero no determinantes- el ser humano viene “equipado” para ejercer el lenguaje articulado. Bajo la noción de “competencia” aparece incluida la competencia lingüística como saber intuitivo del sistema de la propia lengua.

No obstante sus aportaciones en términos de competencia, Chomsky no logra resolver el problema entre la lengua y la actuación, pues al referirse solo a la competencia lingüística, limita la eficiencia de la comunicación. El paradigma chomskyano, afirma Roméu (2007), “ha

sido refutado por considerar la lengua como un sistema axiomático, que niega su carácter de producto de la actividad práctica y cognoscitiva y contradice su carácter social, lo que lo lleva a admitir que la influencia de los factores externos solo afecta la actuación, pero no la competencia". (Roméu, 2007:14).

Resulta innegable la importancia de las anteriores concepciones para la enseñanza de la lengua en cuanto carácter descriptivo, pero ha de señalarse que constituye una limitante común la exclusión del habla de los análisis efectuados, por tanto se atiende la caracterización de las estructuras lingüísticas desvinculadas de lo comunicativo propiamente dicho y por consiguiente desvinculadas además de lo afectivo - motivacional.

Nuevas concepciones superaron los estudios lingüísticos y su enseñanza en la escuela a partir de la segunda mitad del siglo XX, donde se destaca que en la comunicación, además de lo informacional y cognoscitivo, un lugar especial le corresponde a lo emocional. Esta tesis denota un paso de avance en relación con lo personológico, pero no supera la linealidad del análisis, en tanto no lo tiene en cuenta en el proceso interactivo. El aspecto motivacional por ende, continúa solapado como posible inferencia del lector.

La profundización en torno al concepto de competencia lingüística antes referido, condujo a nuevas reformulaciones a favor de la lengua y su uso, lo que devino en la consideración de la competencia comunicativa defendida por Hymes (1972), quien se opone a la concepción de Chomsky de un hablante - oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea que desconoce los factores socioculturales que implica el lenguaje. De este modo, en la enseñanza de la lengua comienza a usarse un **enfoque funcional**, que condiciona el desarrollo de la competencia comunicativa como eje central.

A pesar de las reformulaciones de Hymes y otros, sus análisis resultan incompletos, en la medida que no consideran la naturaleza sociocultural del lenguaje no obstante, hay que admitir que estas apuntan hacia una concepción superior desde el punto de vista teórico y didáctico para la enseñanza de la producción textual, en el que está implicado el alumno en las diferentes situaciones de comunicación en las que participa.

A partir de los años 70 y como consecuencia de los estudios e investigaciones de la psicología cognitiva, se pone especial énfasis en los procesos cognitivos en los que el lenguaje está implicado: el proceso de comprensión y las estrategias mediante las cuales las personas atribuyen significados a los textos. En esta dirección, el enfoque cognitivo de la comprensión de textos pone el énfasis en los procesos mentales que se dan en el sujeto

cuando interacciona con el texto. Al respecto opina Elosúa (2000), que “se supone que las representaciones mentales, que se derivan de la lectura del texto en interacción con el conocimiento y experiencia del sujeto, no son una mera copia de significado del texto, sino que más bien los procesos mentales que lleva a cabo el sujeto son resultado de procesos estratégicos de construcción”. (Elosúa, 2000:14).

Nuevas posiciones centradas en el texto, en las aportaciones de la pragmática, la sintaxis y la semántica vinculadas al discurso están representadas en el **enfoque comunicativo**, que condiciona la enseñanza de la lengua con más efectividad, al partir del propio acto discursivo del hablante, de sus intenciones comunicativas y su uso en situaciones concretas. Lo motivacional en este sentido, subyace en el contexto de comunicación, en el que un papel esencial corresponde al sujeto y sus respectivas necesidades, mas, constituye un aspecto al que se tiene en cuenta como parte de la base del aprendizaje, pero que no conduce a preocupaciones mayores al concebir la enseñanza de los procesos de significación.

La segunda mitad de siglo XX, según sistematización realizada al respecto por Lomas y otros (2000), se caracterizó por una gran riqueza investigativa en relación con el fenómeno del lenguaje, en los que sobresalen desde diferentes posiciones los siguientes: constructivistas (Piaget, 1969; Col, 1996); racionalistas (Chomsky, 1957, 1975); cognitivistas (Bruner, 1972; Ausubel, 1983), y las concepciones psicolingüísticas que enfatizan en el origen sociocultural de los procesos psíquicos superiores. (Vigotski, 1966, 1979; Luria, 1982).

En todos los casos se reconoce, a partir del análisis de la relación entre lenguaje y pensamiento que estos no constituyen una identidad, pero sí están indisolublemente vinculados, por lo que entre ellos existe una estrecha unidad. En esta dirección sobresalen los puntos de vista de Vigotski.

Para Vigotski, una frase puede expresar diferentes pensamientos y un pensamiento puede ser expresado por diferentes oraciones (enunciado) (ello constituye la base de diferencia entre la estructura profunda y la superficial que Chomsky propugna mucho más adelante, en 1983); Vigotski establece el significado como la unidad del pensamiento verbal, parte de la esencia generalizadora de la palabra como elemento mediatizador entre el hombre y la realidad en el acto comunicativo (acto de habla), la palabra asume un sentido condicionado por la intención y el contexto; desarrolla la teoría de la formación de conceptos, dándole un papel muy destacado a la palabra. (De aquí es obvio, llegar a la importancia del idioma como macro eje transversal del currículo); establece que todas las funciones psíquicas superiores

son procesos mediatizados y los signos son los medios básicos para dominarlos y dirigirlos; investiga además los procesos en la adolescencia, donde comienzan a formarse los conceptos verdaderos.

Los estudios vigotskianos, desde su enfoque **histórico cultural**, constituyen sin lugar a dudas, un referente esencial para la comprensión y tratamiento de la lengua y su uso, los cuales permitieron que la visión y actuación al respecto continuaran enriqueciéndose.

Con los avances de la psicología cognitiva ve la luz el enfoque cognitivo, ampliado a su vez por las concepciones sobre la lingüística del texto, por lo que se trasciende a un enfoque cognitivo- comunicativo. (Roméu, 1996) y que superado por el desarrollo de las teorías del discurso deviene en el **enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural**, el cual se asume en el marco de la presente tesis como referente didáctico fundamental para el desarrollo del proceso de CCTAMA. El mismo tiene como objetivo esencial contribuir al desarrollo de la competencia cognitiva-comunicativa y sociocultural del alumno, o sea, competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); competencia sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo) y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación).

Este enfoque se sustenta en la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se forma en el proceso de socialización del individuo, en correspondencia con los postulados de la escuela histórico-cultural de Vigotski, que considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico, que revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo. Asimismo “asume las concepciones acerca de la lengua como ideología (Bakhtín, 1979), que reconoce el carácter dialógico y polifónico de la comunicación y que contempla la relación con el otro, así como los componentes afectivos, motivacionales, creativos y axiológicos que se revelan a través de ella”. (Roméu, 2007: 9). En relación con esta última idea, la autora de la tesis opina que es necesario considerar lo motivacional más allá de un componente que se revela en la comunicación al verse reflejado en ella; es preciso entender la comunicación como un proceso que contiene en el interior de cada enunciado, al sujeto que se comunica, y por tanto, a su motivación. La comunicación en este sentido, convertida en el sujeto, a través de su propia voz, actuará a favor o no de lo

motivacional específicamente, si equipara al alumno en este caso, de las herramientas (habilidades comunicativas) suficientes para ser protagonista de la construcción de sus propios conocimientos, si conduce a que en él se den nuevas necesidades, que lo conduzcan a la obtención de nuevos motivos como satisfacción a estas en relación con el aprendizaje que exige su propia formación. Por tanto, el profesor no puede conformarse con “ver” lo motivacional en el resultado lingüístico de cada alumno, o simplemente como una premisa para que este se efectúe, sino que tiene que potenciarlo como un elemento que además se genera desde lo comunicativo en sí.

El enfoque al que se hace referencia se sustenta en los siguientes **principios**: La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico (lo cual revela la relación entre el pensamiento y el lenguaje), la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad, el carácter contextualizado del estudio del lenguaje, el estudio del lenguaje como práctica social y el carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a la vez autónomo del estudio del lenguaje.

Este enfoque, según Eco (1988) “permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana”. (Eco, 1988:24). A su vez, está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinaria en los estudios del lenguaje, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano y que asume los postulados de la lingüística discursiva y el análisis del discurso, que ponen de relieve, plantea Van Dijk (2000), la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.

El enfoque en cuestión opera con un sistema de categorías que se revelan en el proceso de comprensión, análisis y construcción textual: actividad comunicativa, texto, significado, contexto, función/uso, situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa, procedimientos comunicativos, medios comunicativos funcionales (fónicos, léxicos, morfológicos y sintácticos).

La aplicación consecuente de este enfoque presupone el logro de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural del alumno, es decir, que posea conocimientos para usar el lenguaje a fin de comunicar lo que desea expresar en todas y cada una de las situaciones, pues, de acuerdo con Montaña (2005), en todas las áreas curriculares se desarrollan procesos de comprensión y producción de significados y esos procesos son claves en la conformación de un pensamiento original, propio, valorativo y crítico acerca de la realidad, lo

cual convierte la clase de cualquier asignatura en una interacción lingüística; al decir de Parra (1989), permanente y recíproca entre el maestro y el alumno, a través del lenguaje como dimensión de lo humano estrechamente ligado a la vida y a la acción social.

En la actualidad resulta ser este el enfoque consensuado que rectora la enseñanza de la lengua en Cuba y que prueba sus ventajas en términos de integración de lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural, como resultado de la reconceptuación efectuada y que revela, a partir de los principios en los que se sustenta, la unidad del pensamiento y el lenguaje en el proceso de significación, lo cual “pone de relieve las funciones noética y semiótica que este realiza, al participar en la construcción del pensamiento (noesis) y transmisión de sus significados (semiosis) mediante diferentes códigos, de los cuales el código verbal (Vigotski, Luria y Van Dijk) resulta esencial”. (Roméu, 2003: 4). Se destaca por tanto, la importancia del lenguaje en la formación integral de la personalidad del individuo, desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo- emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción con el contexto sociocultural.

Desde el punto de vista didáctico, es alentador reconocer que a pesar de las limitaciones, ha habido un progreso de una enseñanza estructural estrictamente normada, hacia una clase interactiva donde la situación predominante, al menos intencionalmente, es de intercambio, de desarrollo de competencias comunicativas. Los nuevos enfoques, de acuerdo con Fernández (1994), no buscan solo enseñar en situación el sistema de la lengua, sino enseñar a comunicar también las reglas sociales y culturales que rigen el intercambio verbal. La escuela ha renunciado por tanto, alega el autor, “a seguir viendo el acto lingüístico como simple empleo de estructuras, pues se ha tomado conciencia de que se trata de la aplicación de modelos de interacción altamente elaborados”. (Fernández, 1994: 11).

En Cuba, se ha ido consolidando el proceso de enseñanza de la lengua, con particular énfasis en los procesos de atribución y producción de significados textuales en situaciones específicas de comunicación, a lo que se ha prestado gran atención en la formación de profesores. Dicha consolidación condujo a la validación del enfoque comunicativo (Roméu, 1992), cognitivo, comunicativo (Roméu, 1996), hasta llegar a partir de la profundización de este último, al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La evolución en los términos abordados se evidencia en la amplia gama de investigaciones realizadas en relación con el proceso de comprensión y producción textual, no solo en relación con su pertinencia dentro

de la lengua materna, sino como parte de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como en relación con su incidencia en el desarrollo de un buen aprendizaje.

En este sentido, la sistematización efectuada al respecto, permiten a la autora plantear que ha habido una tendencia a tratar estos procesos de forma independiente, a pesar de reconocer la estrecha relación que entre ellos existe y su tratamiento ha sido enfocado fundamentalmente como potenciador de aprendizajes, no así, al menos de forma explícita, como potenciador de motivación. La preocupación en esta dirección ha estado relacionada con la motivación por el propio proceso de comprensión y construcción textual, pero no explícitamente se ha declarado, a favor de la motivación hacia el aprendizaje de forma general.

Autores como García Alzola (1972), Mañalich (2003), Roméu (1994, 1996, 2003), Florín (2003), Sales (2000), Domínguez (2007), Secades (2007) y Castellanos (2002), entre otros, reconocen la trascendencia de lo motivacional para que se dé con efectividad el proceso que se aborda. En este sentido, se destaca la importancia y necesidad de garantizar como punto de partida, el hecho de que el estudiante esté motivado por la comprensión y construcción textual, incluso durante toda la actividad, lo cual garantizaría la dinámica del proceso en cuestión, por lo que es necesario - defienden dichos autores - que se conciba una clase de lengua donde prime la creatividad durante el desarrollo de la actividad cognoscitiva, algo no logrado aún; al respecto afirma Florín “ (...) poco espacio se ha dedicado a los mecanismos de estimulación y a lo que denominamos motivos creativos”. (Florín, 2003:1001).

En algunos casos, (Alzola, 1987; Roméu, 1994, 2003; Domínguez, 2007) consideran la motivación como la primera etapa por la que transita la construcción textual, por lo que se asocia a la fase de orientación de la actividad de escritura. Otros, como Schmidt (1980), López (2003), Sales (2003), sugieren en la etapa de pre lectura, la activación de esquemas previos que estimulen el tratamiento en clases de estos dos componentes de la lengua, lo que reitera el énfasis en lo motivacional, intrínsecamente ligado al desarrollo de habilidades inherentes al proceso lingüístico, como finalidad de la clase de lengua fundamentalmente.

Sobre las limitaciones más importantes existentes en contra de la efectividad del proceso que se trata, Mijares (2003) considera el hecho de que la lectura no genera motivos y necesidades en los niños que los hagan amar el acto de la lectura, “no sienten gozo por dicha actividad y ello hace muy rara la presencia del hábito de lectura”. (Mijares, 2003: 2).

En esta dirección, se ha declarado (Roméu, 1994; Martínez, 1990; Mijares, 2003), que la lectura de textos en todas las asignaturas, relacionados con el contenido que se va a tratar, estimula al alumno hacia dichos contenidos; sin embargo, la utilización del texto, según los resultados investigativos de la autora, no trasciende el momento inicial de la clase.

La intención de potenciar la creatividad y asegurar un nivel motivacional de partida efectivos, condujo a que se centrara la atención en la elaboración de **tareas de aprendizaje** que así lo propicien. En efecto, por parte de los lingüistas, se ha reconocido que es imprescindible que se desarrolle el proceso de significación para que se produzca el aprendizaje de forma general, y específicamente de las lenguas, constatándose que el énfasis se ha puesto en la relación procesos de significación – aprendizaje y no precisamente, en la relación procesos de significación (comprensión – construcción textual) – motivación.

La importancia de la tarea para el aprendizaje de lenguas ha sido destacada por lingüistas como Nunan (1989), refiriéndose exactamente a las tareas comunicativas y su rol en el PEA de las lenguas extranjeras. Al respecto metafóricamente plantea:“(...) la elaboración de programas se encarga de elegir nuestro destino de viaje, mientras que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo...” y agrega que “(...) la resolución de tareas desempeña un papel tan importante en la adquisición de lenguas que el camino se ha vuelto más importante que su destino”. (Nunan, 1989: 10).

Sobre este particular Benítez plantea: “La tarea es la célula básica de la organización del proceso docente-educativo de lenguas extranjeras, que posee un objetivo, estructura y secuencia bien determinados, sus dimensiones se corresponden con las cuatro áreas de competencia”. (Benítez, 2003: 39). Esta autora destaca en la primera fase (de preparación) la necesidad de crear motivación para la ejecución de la tarea. Nunan y Arenaza (1993), consideran que quien elabora el programa, debe ante todo evaluar las necesidades e intereses que llevan a los alumnos a aprender una lengua.

Arroyo (1999), la define como la unidad de la organización de la actividad docente, que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas y de comunicación, las cuales posibilitan la solución de problemas reales en relación con una segunda lengua.

Son los psicólogos, los que en defensa del aprendizaje autorregulado han argumentado el papel de la tarea a favor de lo motivacional, a partir de los valores que deben distinguirla:

Valor de la realización: es la importancia de hacer bien la tarea; cómo el éxito de la tarea satisface las necesidades personales.

Valor intrínseco o de interés: se refiere al placer que se encuentra en la realización de una tarea.

Valor de utilidad: alude a la contribución de una tarea para satisfacer las metas propias. (Woolfolk, 1996:372).

Al respecto, reconoce Woolfolk, la importancia de las tareas auténticas, vistas como aquellas que tienen alguna relación con problemas de la vida real que los estudiantes enfrentarán afuera del aula, ahora y en el futuro, pues estas le conceden un valor genuino al trabajo, una significación especial.

Para Carlos Álvarez de Zayas (1999), la tarea es célula básica del PEA porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso. En cada tarea hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar y un valor a formar. Para el éxito de la tarea, asegura González Collera (2004), es imprescindible la garantía de un mecanismo que impulse al alumno a su resolución: motivación.

En consecuencia, lingüísticas, psicólogos y pedagogos explícita e implícitamente, destacan las funciones didácticas de la tarea: **Aseguramiento del nivel de partida, motivación, orientación hacia el objetivo, tratamiento de la nueva materia y control**. En todos los casos, se destaca las potencialidades de la tarea de aprendizaje para desencadenar lo motivacional en el alumno. Mas, se insiste fundamentalmente en la necesidad de crear motivación para favorecer la ejecución de la tarea, por lo que se corrobora el hecho de fijar la atención en el aspecto motivacional, esencialmente como punto de partida que asegura el éxito de la actividad de aprendizaje.

El análisis suscitado permite plantear que, aún cuando implícitamente se haya coincidido en la influencia del proceso de comprensión – construcción textual sobre lo motivacional, no se han encontrado evidencias de que se haya teorizado al respecto, lo cual exige de una respuesta desde el punto de vista científico, que contribuya a enriquecer la visión con la que se trata el proceso objeto de investigación.

A modo de síntesis, se comprueba que los estudios en torno al lenguaje y su enseñanza han transitado por varias posiciones y enfoques, los que van desde el enfoque prescriptivo, descriptivo, productivo, comunicativo, cognitivo, cognitivo-comunicativo, hasta el actual y predominante en Cuba, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Este recorrido avala el tránsito favorable de una lingüística y didáctica de la lengua a una lingüística y didáctica

del habla; camino que revela puntos de contacto, aunque no lo suficientemente, entre el proceso de significación y el motivacional.

1.2- Caracterización del proceso de comprensión-construcción textual, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su rol en el diálogo pedagógico

Se considera de vital importancia precisar que el abordaje del proceso de comprensión y construcción textual en este caso implica la consideración del proceso en su integridad, como elemento indispensable para que se produzca con efectividad el diálogo pedagógico, donde el profesor plantea a sus alumnos una serie de tareas a resolver que van desde las preguntas más simples durante el “raport” hasta la complejidad de la transformación del conocimiento. Se es del criterio que, si bien didácticamente es prudente fragmentar el proceso para una mejor comprensión de sus dos núcleos conceptuales, en la actuación cotidiana de intercambio durante la clase, el alumno se enfrenta a un ciclo de producción-comprensión, condicionado por sus propias especificidades como sujeto aprendiz-y parlante-, lo que a su vez determinará que la modificación de cada conocimiento se dé en forma particular, de acuerdo con el universo del saber de quien aprende.

Lo anterior supone que el alumno pueda comprender y construir textos; es decir, que pueda captar, atribuir significados y significar, como parte de un macro proceso donde comprensión y construcción son dos puntos indisolublemente relacionados e interceptados por la intención comunicativa específica de cada tarea a resolver, son macro habilidades descomponibles convenientemente como parte de la estrategia comunicativa que implica el PEA.

Estas acciones opuestas entre sí, por la secuencia de operaciones que las caracterizan (decodificar y codificar), refiere Roméu (1994), están indisolublemente unidas en el proceso de la actividad comunicativa, o sea, comprensión y construcción son dos polos de un mismo proceso, los cuales son separables solo para su entendimiento desde el punto de vista didáctico; ello respalda la decisión en este caso, de su abordaje como un proceso único.

Es válido destacar que la efectividad con que se dé el proceso de comprensión - construcción textual, favorecerá a que el resultado de aprendizaje quede en la memoria del alumno, dado la estrecha relación entre comprensión, construcción, memoria y aprendizaje. Comprensión y memoria “son dos conceptos intrínsecamente relacionados porque si hay una buena comprensión es más fácil recordar lo que se ha analizado, ya que habrá una buena integración de la información, diríase que, un procesamiento activo de la comprensión

conlleve a una buena retención de la información, que será también más fácil de recuperar después”. (Elosúa, 2000: 10).

En el proceso de comprensión operan dos tipos de memoria: la memoria a corto plazo o memoria de trabajo (MCP), que facilita relacionar las ideas, no perder el hilo, etc., y la memoria a largo plazo (MLP), que permite conservar paquetes de información que se activan cuando se necesitan. Varios modelos psicológicos sobre el procesamiento de la lectura (Cuetos, 1990; Just y Carpenter, 1995; Kintsch, 1988; entre otros) suponen que habría un proceso de integración de la información en la memoria, hasta un sistema de memoria a corto plazo o memoria operativa, que permitiría identificar esa información léxica, gracias a su relación estrecha con lo que se conoce generalmente con memoria a largo plazo.

El papel de la MCP en los procesos de significación es especialmente relevante, pues se trata de extraer el significado a partir del procesamiento de una secuencia de símbolos que se perciben a lo largo de un espacio y tiempo determinados (Just y Carpenter, 1995). Esta “se pone de manifiesto en el almacenamiento de los productos intermedios y finales de las computaciones que lleva a cabo el lector, en la medida que construye una interpretación semántica de la frase”. (Elosúa, 2000:66). Ericsson y Kintsch (1995) consideran que el sujeto maduro que lee un texto utiliza su conocimiento familiar o experto, proveniente de la MLP, a través de unas claves de recuperación que le resultan directamente accesibles a su MCP.

Lo anterior avala que, solo si en el alumno se han producido con efectividad los procesos comprensión y memoria estaría en condiciones de modelar su propio aprendizaje, expresado a través del texto propio, lo que implica el acto de construcción como resultante en este momento de una comprensión eficaz, creadora, perdurable en la memoria como producto significativo, garantía de un aprendizaje también significativo, no meramente reproductivo, y que revela la actividad epistémica en el alumno (Roméu, 2009:2). En efecto, una buena comprensión, además de facilitar en el alumno la recuperación posterior del contenido a partir de la memoria a largo plazo, al mismo tiempo que lo hace consigue, opina Elosúa (2000) igualmente un claro aprendizaje.

Como proceso, la comprensión implica, a saber de “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)”, es decir, destejear significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone. (García, 1972:42).

Para Alonso (1995) “la comprensión del texto es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector. (Alonso, 1995:45). La comprensión textual, afirma Parra (1992) “es lo que nos lleva a captar correctamente el contenido de un texto y almacenarlo en la memoria semántica para poder reconstruirlo”. (Parra, 1992: 88).

Un elemento clave para el desarrollo de la comprensión textual lo constituye las inferencias que el lector hace mientras “teje” y “desteje” el texto una vez se haya comprometido emocionalmente con el mismo, pues harto es conocido que para comprender se debe establecer un vínculo entre el autor y el lector a través del texto.

Al leer, el individuo no traduce literalmente el texto, afirma Secades (2007), sino que, a partir de las proposiciones que aparecen explícitamente, hace inferencias que surgen de lo que el texto dice o de sus propios saberes y elabora nuevas proposiciones que nacen de estas inferencias.

Las inferencias, como una de las estrategias de lectura abordadas por Goodman (1982), son procesos de uso del conocimiento por parte del lector para entender propiamente el texto – asegura Kintsch (1998), son por ende, procesos de recuperación del conocimiento del sujeto, para cubrir un espacio o hueco que no resuelve el texto. (Clark, 1977; Van Dijk, 1983; Graesser, 2000) y precisamente corresponde al maestro convertirlas en habilidades.

La profundización en la clasificación de las inferencias denota la diversidad de puntos de vista al respecto; mas, se hará alusión a dos clases de ellas por el vigor que mantienen en la actualidad, dado el enfoque que se ha asumido: **inferencia-puente**, como aquella que se utiliza para establecer coherencia local y la **inferencia elaborativa**, referida a la información que aporta el sujeto y que sirve para complementar el contenido del texto, pero que no son necesarias para establecer coherencia. (Goodman, 1982: 36-37).

Según refiere Otero (2000), las inferencias están muy relacionadas con la posición que se asuma ante la lectura del texto, “la eferente que consiste en lo que le interesa al lector ante el texto leído y realmente lo que perdura al finalizar la lectura y la estética, que le permite experimentar con lo que lee, esto tiene que ver con los sentimientos (goce, disfrute, satisfacción)”. (Citado por Otero, 2000:66). Cualquiera de las dos posiciones - opina la autora de la tesis- está condicionada en gran medida por el aspecto motivacional.

La comprensión constituye, como asevera Roméu (2003), un proceso que transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos existentes:

Modelo de **procesamiento ascendente**: considera que el proceso de comprensión parte del reconocimiento de las letras, sílabas, palabras, frases y las relaciones sintácticas que se establecen entre ellas hasta extraer el significado completo.

Modelo de **procesamiento descendente**: explica el proceso a la inversa, pues plantea que el lector se apoya en los conocimientos previos almacenados en su MLP sobre el tema y en sus conocimientos semánticos y sintácticos para anticipar o predecir la información, hipótesis que se confirma o rechaza en la medida en que el lector avanza en el texto.

Modelo interactivo: concibe la comprensión lectora como un producto de la interacción simultánea de los datos proporcionados por el texto, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

En relación con este último, Roméu (1998) plantea: “La concepción de la lectura **como proceso interactivo** implica “no sólo el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales – lo que no se excluye – sino también el de una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que este pueda construir una representación aceptable del significado de aquel y almacenarlo en la memoria para su uso posterior, representación que estimularía la comprensión alcanzada del texto” (Roméu, 1998: 14).

Al detallar en los trabajos de García (1999), Velásquez (2008), Roméu (2001, 2002), entre otros, en torno al proceso de comprensión, se constata que en Cuba, las investigaciones más actuales sobre este particular, se sustentan fundamentalmente en este último modelo, las que destacan la participación activa que desempeña el lector ante el texto, quien apoyado en el cúmulo de conocimientos que posee sobre el tema, busca y da sentido a lo escrito relacionándolo con el contexto. Por la coincidencia de criterios de la autora con respecto a la superioridad del modelo interactivo, el mismo es asumido en el marco del presente trabajo, en función del desarrollo del proceso de CCTAMA.

De acuerdo con Roméu (1992), los significados existentes en el texto (literal o explícito, intencional o implícito y complementario o cultural) y con la importancia de propiciar la captación eficiente de los mismos, se asumen además, los niveles propuestos al respecto: **lectura inteligente** (el sujeto decodifica, determina el significado de las incógnitas léxicas y precisa cuál se actualiza en ese contexto), **lectura crítica** (utiliza adecuadamente los argumentos que le servirán para asumir una actitud crítica ante el texto) y **lectura creadora**

(supone un nivel profundo de comprensión del texto, que se alcanza cuando el lector aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola). (Roméu, 2003:76).

En su análisis respecto al proceso de comprensión - construcción de textos Roméu (2002) refiere, que un proceso inverso a la construcción (no contrapuesto, ni ajeno, sino en los marcos de la relación ya tratada, se aclara), lo constituye la comprensión, lo que supone dar respuesta a las preguntas ¿cómo significar? (identificar los medios léxicos y gramaticales) y ¿qué significar? En él está implicado el acto de captar el código en el que un emisor transmite y traduce el código de un interpretante, obviamente si se tiene conocimiento del referente de la realidad al que se alude, lo que determinará el mayor o menor grado de profundidad de la comprensión que cada cual realice.

La comprensión solo se logra, cita Secades (2007), en la medida en que el receptor de un texto (lector u oyente) percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras y las relaciones sintácticas que existen entre estas y reconstruye el significado según su “universo del saber”, lo que evidencia su dependencia del análisis y la construcción; es decir, que para comprender un texto se necesita analizar y construir significados y lo hará con mayor éxito el que tenga más conocimientos, tanto sobre el referente (realidad), como sobre los medios lingüísticos empleados por el autor para significar .

Para Roméu (2002), criterio a modo de ver de la autora fundamental, saber construir exige dar respuesta a las preguntas ¿qué significar? y ¿cómo significar?, lo que supone el conocimiento de la realidad (referente) y el dominio de habilidades constructivas del idioma: denominar (construir sintagmas nominales), predicar (construir sintagmas verbales predicados), elaborar (oraciones de diferentes grados de complejidad sintáctica), relacionar oraciones en torno a una idea temática (construir párrafos coherentes), relacionar párrafos referidos a un tema (construir discursos y textos extensos). Este proceso, reafirma, está relacionado con la intención comunicativa del que habla o escribe y tiene lugar en una situación comunicativa dada.

A la luz del enfoque que se asume, es primordial que los elementos anteriores queden claros para el profesor, aunque este no sea de lengua. Y en este sentido, se considera de suma importancia los requisitos o criterios de la textualidad (Beaugrande, 1984), que son los elementos que deben estar presentes en todo texto y que no siempre funcionan en la escuela como parámetros para construir: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La profundización en los estudios en torno al proceso constructivo (Cassany, 1994; Camps, 1999; Beaugrande, 1994; Fower y Hayes, 1980 y Domínguez, 2007, entre otros) devino en el consenso de que el proceso de composición del texto no es lineal: el escritor hace y rehace de manera constante, planifica y vuelve a planificar en el camino, sobre la marcha, produce y rectifica y esto, agrega la autora, es flexible, condicionado, individualizado, matizado por las motivaciones de cada alumno en particular. Vale señalar que la comprensión también es un proceso así, de permanente reconstrucción de lo percibido, que “hala” constantemente de la experiencia vital del receptor (destinatario), enriqueciéndola y en la medida que lo hace, se convierte en una comprensión más eficiente.

En la referencia al acto de construcción específicamente, es pertinente puntualizar, que este no se reduce a la producción escrita, ni se circunscribe solo a la elaboración textual en la clase de lengua, donde el profesor da un tratamiento directo y diferenciado al mismo como componente esencial de la asignatura, a través de un sistema de clases que oscila desde la orientación hasta el control como contenido intrínseco a la asignatura. Se aboga en este caso, sobre todo, por el proceso constructivo con un carácter dinámico dentro del diálogo pedagógico, y que en el marco de la clase permite que el alumno logre arribar a conclusiones, definir, valorar, explicar, argumentar, resumir...

Construir correctamente un texto supone, a criterio de Roméu (1992), el dominio tanto de la macro estructura semántica como de la formal, la coherencia en el plano del contenido, la cohesión en el plano de la expresión y el conocimiento de la estructura esquemática del texto y, por supuesto, es pertinente aclarar, la intención, pues hablando en términos de discurso esta no puede quedarse fuera, de ninguna manera. Para su tratamiento propone cuatro etapas: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. Estas etapas considera la autora de la tesis, están condicionadas por una buena comprensión, puesto que la verdadera construcción es la que sale de la comprensión misma y no de una clase artificial; en todo caso, es la “segunda parte del proceso”, continuidad y no ruptura. Será la dinámica de la clase y de los contenidos quien determinará el lapsus temporal que le servirá de escenario a todas y cada una de ellas, las cuales, por su asequibilidad, sobre todo para el profesor que no es de lengua, pueden ser entendidas e instrumentadas sin mayor complejidad.

Para Domínguez (2007), un elemento importante sin dudas en la construcción textual, está relacionado con los procesos motivacionales, “sentir deseos de..., disponerse a trabajar e

invertir tiempo en ello, sentirse capaz de hacer la tarea, generar expectativas”. (Domínguez, 2007:200). Este criterio avala la inclusión por parte de esta investigadora, dentro de la etapa de orientación del modelo didáctico que propone para el desarrollo de la competencia de construcción textual, del aspecto motivacional como parte de la orientación pragmática.

Es importante destacar, que indisolublemente ligado al proceso de comprensión y construcción de significados, se halla el análisis del texto, mediante el cual el alumno descubre los medios empleados por el autor en su construcción, según los procedimientos comunicativos de que se vale, según lo que trata de significar, su intención y finalidad es decir, explica el empleo que se hace de dichos medios según su función concreta en la comunicación. Como componente funcional de la clase, el análisis se revela en su esencia “como componente mediatizador, a partir del cual el alumno “descubre” la funcionabilidad de las estructuras discursivas, adquiere los conceptos y los modos de actuación de la ciencia y se familiariza con el metalenguaje indispensable para poder referirse a los códigos, formas elocutivas, medios léxicos y gramaticales, así como a los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso”. (Roméu, 2003:55).

El análisis lingüístico del texto debe comprender, a partir de lo que el autor ha querido significar el análisis de los medios léxicos, gramaticales, fónicos y compositivos empleados para hacerlo, teniendo en cuenta la intención, la finalidad y la situación en que la comunicación tiene lugar. De esta manera, la tríada **comprensión, análisis y construcción textual** ha de ser entendida desde el punto de vista didáctico por parte del profesor, de forma sistemática y así debe reflejarse en las tareas que propone al alumno, lo que conducirá al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Un lugar especial en relación con el análisis que se efectúa le corresponde al texto, pues precisamente lo que se comprende y lo que se construye en el dinámico acto de comunicación humana son textos, que en la especificidad del contexto pedagógico asumen una extraordinaria importancia, si se vinculan coherentemente con el objetivo de formación de los profesores. La comprensión de esta categoría, desde el enfoque didáctico que se ha asumido, resulta verdaderamente esencial.

I.3- El texto como categoría fundamental dentro del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

La transferencia del interés, por parte de los investigadores de una lingüística de la lengua, a una lingüística del habla ha provocado un desplazamiento hacia un nuevo objeto de investigación constituido por las unidades funcionales de la lengua: el texto; lo que concede un papel determinante a la lingüística del texto, ciencia que define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana, idea que como antes se declaró constituye un principio esencial del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural asumido.

Al abordar la categoría texto desde dicho enfoque, se particularizará en aquellos elementos que lo distinguen: concepto, dimensiones y tipología.

- Conceptualización

Los avances en relación con los estudios lingüísticos han conducido a que la ciencia del texto haya pasado a ocupar un lugar relevante, en tanto se encarga de ofrecer una nueva perspectiva de análisis, por lo que da respuesta a problemas teóricos y metodológicos que la lingüística tradicional no hubo de resolver. Su objeto de estudio es el texto, que significa tejido, según su originario en latín. Alrededor de esta categoría, diferentes puntos de vista han convenido, dando lugar a importantes referentes como concepto, dimensiones y tipología, los cuales permiten comprender la misma con más amplitud y profundidad.

No obstante la diversidad de criterios en torno a la conceptualización de la categoría **texto**, la mayoría de los autores hacen énfasis en su esencia comunicativa. Para Parra (1989), es la unidad comunicativa fundamental y encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados; para Halliday (1986), es la unidad básica del proceso de significación y según refiere Casado (1993), representa el nivel individual del lenguaje en cuanto a manifestación concreta del habla en general y de la lengua histórica.

En sentido amplio, el texto, para Roméu (2003), incluye todas las formas de expresión que el hombre emplea para emitir significados y que comprende los discursos orales o escritos, pinturas, esculturas, películas o, simplemente, la forma como vestimos o vivimos, criterio este que se asume como básico en el marco del presente trabajo. En su sentido estrecho, constituye cualquier enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que se expresa en un contexto determinado, con una intención y una finalidad definidas, para lo cual el emisor se vale de determinados medios comunicativos funcionales.

Opina dicha autora que todo texto es resultado de la integración de múltiples saberes: lingüísticos, comunicativos, matemáticos, históricos, geográficos, etc., lo que permite explicar su naturaleza interdisciplinaria. Un individuo culto se conoce por su capacidad para integrar múltiples saberes en los textos que comprende o produce. El análisis de un texto por ello, debe implicar precisamente el “desmonte” de esa “integración de múltiples saberes”.

El texto constituye “un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa, una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlo.” (Roméu, 1996:1). En tanto Van Dijk (2000), concibe al texto como una abstracción, un constructo teórico, que se concreta o manifiesta mediante los discursos que el individuo produce en diferentes situaciones y contextos.

Es necesario referir que, frecuentemente, diversos autores emplean los términos **texto** y **discurso** indistintamente, en relación con una misma realidad; sin embargo, a pesar de la gran relación entre ambos existe diferencia y esta radica, según Sales (2007), en “la diferencia entre lenguaje y lengua, el primero como capacidad común a los seres humanos de comunicación mutua por medio de cualquier sistema de signos, expresados en diversos códigos, aun aquellos que no se han concebido específicamente para la comunicación, pero que en situaciones y contextos determinados funcionan en este sentido. Y la segunda, como sistema de signos lingüísticos depositados en la conciencia social que se manifiesta en el discurso comunicativo de cada hablante mediante el código verbal, mediante la palabra. De acuerdo con esta diferenciación, se puede inferir que todo discurso constituye también un texto, pero no todo texto puede constituir un discurso”. (Sales, 2007:101).

Otro elemento relevante y muy relacionado con las categorías **texto** y **discurso** lo constituye el **contexto**, el cual incluye los elementos que se interrelacionan en un acto comunicativo: situación, intención y finalidad comunicativas, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, así como los **factores espacio temporales** y los propios sujetos en calidad de miembros de categorías sociales, grupos institucionales. La interrelación entre ellos depende básicamente de la coherencia global y esta, a su vez, se manifiesta en una coherencia semántica (interrelación y unidad de las ideas en lo que se significa), formal (estructuras

gramaticales y sintácticas oracionales y discursivas que se utilizan para la expresión de ese significado) y pragmática (depende, del contexto de significación. (Sales, 2007: 1001).

Como parte del texto es imprescindible la comprensión de sus dimensiones.

Dimensiones

A saber de Roméu, (2003), se reconoce que la comprensión y producción de discursos, además del dominio de los niveles en los que se estructuran, exige también el dominio de las dimensiones que revelan los componentes que entran en la urdimbre del texto: la sintaxis, la semántica y la pragmática textual.

El proceso para entender el valor significativo (semántico) que aporta una estructura lingüística cualquiera, considera esta autora, "no puede ser resuelto solo por la sintaxis, independientemente de que se comience por identificar a qué clase pertenece una palabra determinada; para ello es necesario tener en cuenta los factores del contexto que están determinando dicha significación. (Roméu, 2003:8)

Existen varios criterios acerca de cómo se establece la relación entre estas dimensiones; algunos autores conceden una total autonomía a la sintaxis, al considerar su capacidad para operar más velozmente que las otras dos. Teniendo en cuenta los criterios de los autores que defienden este punto de vista, la semántica y la pragmática, una vez que han obtenido la información necesaria que la sintaxis les aporta, pueden posteriormente desecharla, sin dejar de resaltar que "es la sintaxis la reina suprema al comienzo del flujo del procesamiento". (Fodor, 1983). Esta concepción establece que la dimensión sintáctica "se ejecuta primero, aun cuando la semántica y el discurso puedan luego prevalecer". (Graesser, 2000: 417).

Otros autores difieren de este parecer al considerar que los módulos o dimensiones son altamente interactivos y defienden el criterio de que no existe un orden obligatorio que exija comenzar por una dimensión para luego transitar a otras. (Just y Carpenter, 1995; Hess y otros, 1995).

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, apunta la autora referida, la comprensión no constituye un proceso de abajo hacia arriba. Al respecto plantea Graesser (2000): "no se trata de que la sintaxis comience o que la semántica se complete antes de que los procesos discursivos se inicien. Más bien, análisis parciales evolucionan en todos los niveles (y en todas las dimensiones) hasta alcanzar la representación final". (Graesser, 2000: 434).

Ningún análisis - afirma Roméu- "sería psicológicamente aceptable si se exige el análisis total en una dimensión antes de proceder a otra, o sea, en el análisis se podrá transitar de una dimensión a otra, para hacer evidente su interdependencia". (Roméu, 2003:9).

El proceso de atribución de significados al texto y producción textual, desencadenado a partir de estas dimensiones, favorece la calidad de dicho proceso en el acto de aprendizaje, lo que reclama que didácticamente el profesor dirija su atención a ellas, de modo que el alumno las tenga en cuenta de forma natural, dentro del propio algoritmo de trabajo, al resolver la tarea, independientemente del tipo de texto del que se trate.

Tipología

Dada la complejidad del mundo de la diversidad textual resulta necesario hacer referencia a los diferentes criterios de clasificación existentes al respecto. De acuerdo con los llamados géneros se clasifican en: narrativos, poéticos y dramáticos; según las líneas de composición en: progresivos (expositivos), enumerativos (descriptivos) y asociativos (dialogados).

La estilística funcional por su parte, se encarga de la clasificación de los textos según la función comunicativa que le es esencial, lo que implica comprender como punto de partida los conceptos de estilo (la selección de los medios de expresión y su composición; Dubsky, 1975), estilística (ciencia del estilo) y estilística funcional (estudia las particularidades y regularidades del funcionamiento del idioma en distintas variedades del habla, correspondientes a determinadas esferas de la comunicación y actividades humanas, y analiza también la estructura de los estilos funcionales, las normas de elección y combinación de los medios idiomáticos).

Según los criterios estilísticos, la clasificación de los textos resulta también diversa. Autores como Martín (1968); Dubsky (1975), Shishkova (1989) y Popok (1989), entre otros, proponen los siguientes:

Martín: La estilística del investigador, la estilística del filósofo, la oratoria (política, leída, ateneísta o académica), la carta (privadas, comerciales, eruditas), el teatro, el periodismo, la noticia, crónicas de información, interview y reportaje, artículo, el humorismo, la traducción, la estilística lexicográfica, el guión de cine.

Dubsky: El método psicológico, el método estadístico, el método funcional (conversacional o coloquial, de trabajo o profesional, artístico o poético), la estilística comparada.

Shishkova y Popok: Estilo científico, oficial, publicista, literario y estilo coloquial.

Teniendo en consideración los criterios anteriores y atendiendo a la función comunicativa que le es esencial, Sales (2000) propone considerar la clasificación de los textos como sigue:

I-Estilo funcional- coloquial:

- Conversación, discusión, debate, la carta familiar y privada, el comentario oral informal.

II- Estilo funcional- profesional:

- Sub-estilo científico y científico popular: notas, resumen, ponencia, informe, artículo, libros de textos.
- Sub-estilo oficial: acta, carta oficial y comercial, circular, informe, hago constar, certificaciones, oratoria, notas.
- Sub-estilo publicista: noticia, crónica informativa, entrevista, reportaje, artículo, comentario, avisos.

III- Estilo funcional artístico

- Narrativa, lírica, dramática (teatro y guión de cine), humorismo, artículo de crítica artística.

No obstante la amplia gama de criterios existentes respecto a la diversidad textual, es preciso asumir una clasificación determinada para que se dé un trabajo homogéneo en este sentido. En este caso y según los criterios que en la actualidad priman en la enseñanza, se asume la siguiente clasificación, reformulada por Domínguez (2007).

1. **Según su código:** orales, escritos, icónicos, simbólicos y gráficos.
2. **Según su forma elocutiva:** dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos.
3. **Según su función:** informativos (referenciales o representativos), expresivos, poéticos y apelativos
4. **Según el estilo:** coloquiales, oficiales (administrativos, jurídicos, diplomáticos), publicistas (políticos, periodísticos y publicísticos), literarios (líricos, épicos y dramáticos) y científicos.

Vale destacar, y en ello se concuerda plenamente con Sales (2000), que en la diversidad textual incide fundamentalmente el papel del docente al escoger los textos de acuerdo con el grado y las características de sus alumnos, de forma tal que esta rica gama de matices que aportan los diferentes tipos de textos forme parte de su universo del saber.

En el contexto específico de formación de profesores, el trabajo con el texto es elemental para estimular, desde los procesos de significación que se producen en el PEA, la motivación de los alumnos, a partir de la elaboración de tareas que así lo posibiliten, más allá de la clase de lengua materna en sí misma. Para ello es esencial profundizar en relación con el proceso

de CCTAMA y sus particularidades en el 1er. año de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario.

I.4. El proceso de comprensión –construcción textual como agente motivador de aprendizaje

La intención declarada en el presente trabajo de potenciar la motivación por aprender, se corresponde con la comprensión de la importancia que esta posee, dentro del aprendizaje desarrollador, del cual, de acuerdo con la concepción al respecto de Castellanos (2000), constituye una de sus dimensiones.

Destáquese que el proceso de aprendizaje desarrollador, es considerado como el resultado de la interacción dialéctica entre tres dimensiones básicas: **la activación-regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender**. No por citarse última, la motivación es menos importante, puesto que, a criterio de González Serra (2004), lo motivacional actúa como “la varilla mágica”, que direcciona la actuación del alumno para que su desempeño en el acto de aprendizaje sea exitoso; ello acentúa el papel que desempeñan los contenidos motivacionales, a partir de la relación entre las necesidades, motivos e intereses del alumno, en estrecha vinculación con el mediador entre el pensamiento y el aprendizaje: el lenguaje y los procesos que le son inherentes.

Las motivaciones de la actividad de estudio para Rubinstein (1965), pueden ser diversas (intrínsecas o extrínsecas) y determinan, el enfoque (superficial, reproductivo; profundo, significativo) del aprendizaje y sus resultados. Lo extrínseco – considera González Serra (2004)- es inicialmente lo más importante, pero hay que luchar porque se eclipse y aunque lo ideal sería, confiesa, lograr el predominio de lo intrínseco, ha de lucharse al menos por el equilibrio entre ambos. Es necesario en esta dirección, que se despierten en el alumno vivencias afectivas y cognoscitivas en pos de incentivar el interés cognoscitivo; de ahí que el empleo del método problémico (plantear problemas y preguntas al alumno relativas a la temática que estudia) resulta decisivo no sólo para promover el desarrollo intelectual, sino en pos de despertar una intensa y profunda motivación por aprender.

Lo anterior significa a consideración de este autor, que para actuar a favor de lo motivacional es necesario conocer bien la materia que se va a explicar y hacerlo con claridad, favorecer al máximo la comprensión del alumno sobre lo que se explica, pero al mismo tiempo hay que actuar de manera que se despierten sus intereses cognoscitivos y la actividad intelectual de búsqueda y reflexión sobre aquello que se estudia.

Los puntos de vista abordados, conllevan a asumir como elemental para el logro del fin declarado, la idea del aprendizaje desarrollador como máxima aspiración dentro del contexto escolar que hoy se promueve, en la escuela cubana, entendido este como “(...) aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. (Castellanos y otros, 2000: 60).

La motivación, por consiguiente, ha de ser comprendida no como un proceso aislado en la personalidad, sino en unidad con otros procesos que la calzan y enriquecen y en estrecha relación con la actividad externa, puesto que la misma constituye “(...) un conjunto de procesos psíquicos internos (que implican la actividad nerviosa superior y reflejan la realidad subjetiva a través de las condiciones internas de la personalidad), que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíproca con la acción externa, sus objetos y estímulos van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre y en consecuencia, regulan la dirección e intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como actividad motivada” (González Serra, 1995: 2).

El análisis de esta definición acentúa la interdependencia de los diferentes procesos (cognitivos -instrumentales, lingüísticos, competitivos), que conforman la motivación en el alumno, por lo que toda mirada al proceso en su integridad sería frustrante, si se hace desde un solo ángulo. El elemento lingüístico, en este caso favorece la satisfacción y creación de nuevas necesidades en el alumno, al facilitar, como vehículo del pensamiento, que el objeto meta sea representado en la mente de este en forma de motivo, lo que activará su disposición por alcanzarlo, como vía de satisfacción de la necesidad en sí misma.

La motivación se define por lo regular como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta y se deriva fundamentalmente, en el caso particular hacia el aprendizaje, según Woolfolk (1996), de factores como el interés, lo que condiciona el predominio de una motivación intrínseca y que significa que la actividad sea recompensante en sí misma.

La motivación, asegura Moreno (2004), es un mecanismo del aprendizaje, a la vez que una condición para su desarrollo, y al mismo tiempo, uno de sus resultados. Se refiere a esta como una “configuración individual de los contenidos y funciones de la personalidad que movilizan, direccionan y sostienen la actuación de los y las estudiantes en el proceso de

enseñanza-aprendizaje escolar, confiriéndoles determinado potencial de regulación y autorregulación para su desempeño, formación y desarrollo integral”. (Moreno, 2004: 104).

El proceso motivacional, fundamenta González Collera (2004), ha de ser tratado en la integración de sus tres componentes básicos: **orientación, regulación y sostenimiento** y es que precisamente, la motivación está muy lejos de ser un resultado solo medible a través del comportamiento manifestado por el alumno en la actividad de aprendizaje.

El análisis de la motivación por aprender desde esta perspectiva, conduce entenderla más allá de los motivos simplemente; es preciso, la comprensión del proceso en todo su desarrollo, a partir de sus tres componentes. En relación con el componente orientacional el autor sugiere - y así se asume en este trabajo - la clasificación de los motivos en: sociales, personales, socio -personales y cognoscitivos y muy vinculado a ello propone una clasificación de incentivos motivaciones, los que actúan a favor, siempre y cuando sean adecuadamente estructurados y puestos en práctica: incentivos docentes, extra docentes y extra escolares. De total coincidencia con lo propuesto al respecto, lo anterior es asumido como un elemento medular, en pos de lograr el desarrollo del proceso de CCTAMA.

De lo anterior se deduce que, mientras el maestro no admita la necesidad de incidir sobre el proceso íntegramente, no será posible transformarlo en su conjunto. En este sentido y una vez concientizada tal necesidad, será posible lograr la estimulación motivacional, la que se concreta a criterio de Moreno (2004), en el sistema de acciones del aprendizaje y de la enseñanza, trascendiendo en su intencionalidad y finalidad, como parte integrante del sistema de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso motivacional en su carácter integrador es modelado por González Collera (2004), de modo que contenido y funcionamiento constituyen una unidad, a partir de lo cual diseña un conjunto de dimensiones e indicadores que revelan el proceso motivacional en este sentido y que facilitaron a la autora la determinación de los indicadores, en este caso con el matiz motivacional pretendido. El modelo propuesto al respecto, se asume como fundamento teórico básico en relación con la intención que se persigue, ya que al centrarse en la evaluación del aspecto motivacional desde este prisma, funciona como un antecedente “obligado” para el desarrollo del proceso de CCTAMA.

Para González Collera, el núcleo alrededor del cual gira el proceso motivacional es la resolución de la tarea docente, a lo que agrega la autora, a partir de las estrategias individuales de comprensión – construcción de significados que posee cada sujeto. Lo

anterior presupuso que en su tesis de Maestría –defendida antes- definiera la motivación por aprender como “el proceso que se manifiesta en la relación entre las necesidades y disposiciones para aprender y el reflejo cognoscitivo de la realidad docente del alumno, logrando regular la dirección, el grado de activación y sostén de su comportamiento, en correspondencia con la asimilación de los contenidos, a partir de sus propias estrategias de **comprensión y construcción del conocimiento**”. (Barrera, 2004. P: 23).

La idea destacada en este concepto justifica el haber centrado la atención en el objeto de investigación que se aborda, al considerar que el mismo constituye un elemento determinante para el desempeño exitoso de los alumnos en el acto de aprender, por tanto actúa de forma permanente, a favor de su motivación, por lo que se convierte, como se ha declarado con anterioridad, en un “agente motivador” de aprendizaje. El término “agente” en el sentido que se emplea, está relacionado con la potencialidad que se le atribuye al proceso de comprensión-construcción textual de producir un efecto, en este caso motivacional.

Al profundizar en la motivación por aprender Brophy (1988), Bandura (1993), entre otros, consideran que esta implica más que querer o pretender aprender. Incluye la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante; implica –aseguran- estrategias de estudio atentas y activas como resumir mediante la elaboración de ideas básicas, describir con palabras propias, creación de gráficas representativas de relaciones clave, entre otras. Dichas estrategias están directamente relacionadas con los procesos de significación, lo que acentúa su potencialidad como agente motivador y cuyas insuficiencias al respecto provoca que disminuya en el alumno, su afán por descubrir nuevos conceptos, nexos y relaciones, y que asuma una actitud pasiva ante la realización de las tareas.

Para que el proceso de comprensión-construcción textual genere motivación, tiene que satisfacer las necesidades que existen en el alumno y que él desconoce o no pone en práctica cotidianamente. El proceso de comprensión construcción textual en este sentido, actúa a favor de lo motivacional en la medida que propicie que el alumno descubra necesidades que existen él y que él desconoce o no pone en práctica cotidianamente. La motivación está en el vínculo entre el objeto (tarea de aprendizaje derivada del texto) y la necesidad (de significación); pero hay que añadir el trabajo que se realiza sobre la zona potencial del desarrollo, que descubre nuevas necesidades y estimula todo el conocimiento adquirido en función de la nueva necesidad, que ha surgido; por ello el porqué fundamental

está en la creatividad, en el descubrimiento de nuevas necesidades y nuevas formas de satisfacerlas.

El proceso de comprensión – construcción textual en la nueva condición tratada, implica conducir al alumno desde la propia tarea que se le presenta, al establecimiento de relaciones intertextuales, paratextuales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, que a su vez desencadenen vínculos con los saberes que él necesita poseer para desempeñarse profesionalmente y que aún no ha adquirido (en este punto lo cultural transmitido por el texto es elemental). Las tareas por consiguiente, tienen que actuar como “ganchos” que activen la disposición de buscar otros textos, otros autores, otros enfoques, etc., de modo que sea posible, a partir de su propia elaboración como resultado de los procesos individuales de significación, asumir posiciones sólidas respecto a lo aprendido y a cómo enfocarlo didácticamente para su eficaz enseñanza con posterioridad en el contexto específico de desempeño profesional.

La misión del docente al respecto, radica en lograr la atención, despertar el interés y promover el deseo por aprender en sus alumnos, incentivar la búsqueda activa de respuestas a sus propias inquietudes, que todas sus acciones se dirijan hacia la apropiación y enriquecimiento de sus saberes. Asimismo, facilitar el proceso de desarrollo de estos bajo un ambiente de confianza que les ayude a asumir el riesgo de descubrir lo que sienten y quieren, develar sus necesidades intrínsecas, comprender sus intereses. Debe ser muy creativo para saber cómo hacer uso de cualquier momento y recurso para enseñar, firmeza para disciplinar con enseñanza y responsabilidad para asumir el reto de lograr un aprendizaje significativo en la vida de una persona.

El éxito dentro de este proceso, de acuerdo con Alonso (1997), reside en crear un ambiente de motivación, un clima agradable y de confianza a fin de revelar a través de experiencias, debilidades y fortalezas, sentimientos, pensamientos, habilidades y ser capaz de poder convencer y guiar hacia un propósito dado, estimulando el logro de competencias en los alumnos. Por lo que se deben seleccionar aquellas actividades o situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; se debe ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar sus habilidades de autocontrol.

Ames (1990), reconoce seis áreas en que los profesores toman decisiones y que pueden influir en la motivación para aprender de los estudiantes: “la naturaleza de la *tarea* que se

pide a los estudiantes que realicen, la *autonomía* que se permite a los estudiantes en el trabajo, la manera en que se *reconocen* los logros de los estudiantes, el trabajo en grupo, los procedimientos de *evaluación* y la programación del *tiempo* en el aula". (Ames, 1990: 413). Estas áreas, además de las expectativas del profesor, conforman el conocido Modelo TARGETT para el desarrollo de dicha motivación (Woolfolk, 1996), el cual enriquece el nominado por Epstein (1989) con respecto a las referidas áreas.

La profundización en la idea anterior devino en la prioridad otorgada a la tarea y su naturaleza dentro del modelo didáctico que se propone y en el que se ahondará más adelante.

El análisis efectuado a lo largo de este capítulo, permitió a la autora elaborar la siguiente **definición:**

Comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje: Es un proceso de elaboración textual de carácter afectivo- cognitivo, flexible y placentero, en el que se atribuyen y producen nuevos significados, a partir del trabajo con el texto en el diálogo pedagógico (como proceso psicológico, lingüístico y propiamente pedagógico), el cual consolida el interés del alumno por aprender, en tanto, contribuye a la satisfacción y creación de nuevas necesidades y motivos de aprendizaje, que orientan, regulan y sostienen su comportamiento en la búsqueda de soluciones a las tareas.

A partir de la definición antes expuesta, se determinan las dimensiones que representan al proceso de CCTAMA: **comprensión motivadora**, relacionada con la atribución de significados al texto y **construcción motivadora**, en cuanto a la producción textual. A cada una de estas dimensiones, corresponde un conjunto de indicadores y subindicadores, que facilitan el diagnóstico y desarrollo del proceso de CCTAMA y que son el resultado de la operacionalización de dicha variable. (**Anexo 1**).

Al abordar el proceso de CCTAMA y a partir del análisis realizado en torno a determinados autores y sus puntos de vista psicológicos y pedagógicos que respaldan la concepción al respecto defendida, se precisa como condición esencial para la satisfacción del objetivo planteado, la incidencia desde el proceso comunicativo, en el marco de un proceso de enseñanza desarrollador sobre la orientación, la regulación y sostenimiento motivacional de forma sistemática. Ello presupone la dirección del proceso de CCTAMA, a partir sus particularidades en la formación inicial de profesores, específicamente en el 1er. año.

I.4.1- La formación de profesores para Preuniversitario. Particularidades del proceso de CCTAMA en el 1er. año intensivo

La formación profesional pedagógica, según la literatura especializada consultada al respecto, es analizada a partir de una concepción de formación permanente, en la que la formación inicial ha de ser considerada, según Breijo (2009), como una etapa estratégica.

En relación con la formación inicial Bar (1999) se refiere a esta como la primera instancia de preparación para la tarea, en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente y que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional.

En esta primera instancia, comprendida en los momentos actuales de 1er.o a 5to año, con las características pertinentes a cada contexto de formación (Universidad de Ciencias Pedagógicas, Universalización), se requiere de un trabajo pormenorizado en función de la preparación del futuro maestro, lo cual debe tener como punto de partida fundamental, la garantía del conocimiento y habilidades básicas que se fomentan en el proceso de aprendizaje, como condición principal para que se desarrolle con éxito el posterior desempeño profesional.

A cada una de las carreras ingresan alumnos provenientes del Preuniversitario, cuya edad oscila entre los 18 y 19 años aproximadamente, lo que los ubica en el período de la juventud, la cual se distingue por una serie de características que son esenciales dominar para poder dirigir con eficiencia la formación de los futuros profesores.

En la juventud, asegura Domínguez (2006), la actividad de estudio o actividad formal adquiere un carácter científico profesional, sobre todo, en el caso de aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior, pues deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, cada una de ellas con un elevado nivel de abstracción y generalización. Mientras, la lectura, el cine y la televisión se encuentran, según Kon (1990) entre las actividades informales predilectas de estos.

Estudios pormenorizados en relación con la juventud, permitieron a Domínguez (2006) concluir que en esta etapa los intereses cognoscitivos se encuentran un tanto supeditados a los profesionales, aunque estos últimos son variados y responden también a los intereses culturales. Asimismo se consolida el pensamiento conceptual teórico propio de la adolescencia, el cual adquiere, según Bozhovich (1976), un carácter emocional personal.

Es en esta etapa de la juventud donde la situación social del desarrollo que le es típica “propicia que la elección profesional se realice basada en la motivación profesional del sujeto y que dicha elección se produzca como acto de autodeterminación, ya que el joven está en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades, partiendo de sus aspiraciones, y en correspondencia con esta evaluación, tomar una decisión más fundamentada”. (Domínguez, 2006:107).

Un criterio esencial en este grupo etáreo en la selección profesional es la motivación hacia el contenido de la profesión, aunque puede predominar también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como es el caso, según investigaciones al respecto, de la profesión pedagógica (González Maura, 1987; González Collera, 2004., Del Pino, 2009); profesión en la que no solo está afectada la motivación por la carrera, sino además (en estrecha relación con esta) la motivación por el aprendizaje.

La formación inicial de profesores para Preuniversitario, está compuesta por tres carreras: Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales y cada una ellas responde a una estructuración de asignaturas por áreas que completan al término de los cinco años. En correspondencia, el plan de estudio fue concebido con una nueva concepción curricular disciplinar modular, diseñado por áreas de integración que favorecen la atención de problemas profesionales pedagógicos, con un enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas áreas se identifican con: Formación general, Fundamentos metodológicos para la enseñanza, Fundamentos ideológicos para la educación, Fundamentos científicos pedagógicos y didácticos para la educación y Fundamentos científicos de las disciplinas del área.

El 1er. año intensivo está concebido como la preparación del futuro profesor desde la Universidad de Ciencias Pedagógicas, donde en un tiempo de 8 meses reciben el contenido pertinente a este primer año, según las áreas correspondientes y durante dos meses de forma intercalada, se enfrentan al componente laboral, donde se insertan al Preuniversitario con un plan de actividades a desarrollar, previa orientación del colectivo pedagógico y cuya evaluación culmina con la discusión de una tarea integradora, relacionada con los problemas profesionales en los que se haya centrado la atención.

Como parte del área de Formación General en todos los casos, en el 1er. año intensivo, se imparte la asignatura Práctica del Idioma Español, cuyo objetivo esencial es el desarrollo de un profesional competente desde el punto de vista comunicativo, por lo que los procesos de

significación tienen un lugar privilegiado en el PEA de dicha asignatura. En el caso de la carrera de Humanidades, ello se refuerza con las asignaturas específicas de la disciplina de Estudios Lingüísticos y Literarios. Mas, los procesos de comprensión – construcción textual, no se asocian a lo motivacional propiamente dicho.

Es común como particularidad a todas las carreras, el desarrollo de la expresión oral, la expresión escrita, la interpretación y la construcción de textos, en término de habilidades a lograr en los futuros profesionales. En ningún caso se establece desde las concepciones disciplinares específicas, relación alguna entre lo lingüístico y lo motivacional. El aspecto motivacional resulta débilmente tratado como parte del diagnóstico general y queda reducido metodológicamente a una clase dentro de la asignatura de Psicología. Los resultados investigativos de la autora, desde la propia Maestría, le permiten plantear que el hincapié se hace fundamentalmente, en cuanto al desarrollo de las habilidades correspondientes al proceso de comprensión construcción textual, (didácticamente organizadas desde las asignaturas de lengua), para que el proceso se desarrolle desde el punto de vista lingüístico; pero en ningún caso se aprecia que se centre la atención como objetivo declarado y priorizado de incitar desde el propio trabajo con estos procesos, la estimulación motivacional del alumno. La motivación es considerada, a partir de su pertinencia como proceso que está en la base de todo aprendizaje, por lo que se reconoce como elemento a tener en cuenta en la etapa de orientación de la actividad docente. Dicho proceso carece por tanto en la práctica educativa, de una atención específica que lo desarrolle íntegramente desde el punto de vista de la orientación, la regulación y el sostenimiento, como consecuencia de un accionar didáctico previamente concebido.

Conclusiones del capítulo

La sistematización de los referentes básicos en los que se sustenta el proceso de CCTAMA permitió corroborar:

- La evolución favorable de una lingüística de la lengua a una lingüística del habla, lo que devino desde el punto de vista didáctico de la lengua en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), el cual parte a consideración de su autora, de la concepción dialéctico materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto sus dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa; toma en cuenta los postulados de la escuela histórico cultural sobre la adquisición social del lenguaje, el proceso de internalización, la relación

significado – sentido; tiene en cuenta lo mejor de la lingüística precedente y las más recientes investigaciones de la lingüística del habla, que asumen como objeto el discurso e indagan lo referente a su estructura y funciones y explican su naturaleza como proceso de interacción social; asimismo defiende la concepción de la cultura como sistema de sistema de signos, en el que la lengua tiene un papel protagónico.

- El énfasis en lo motivacional asociado al proceso de comprensión- construcción textual como punto de partida, no así a favor de producir desde el propio proceso de significación un efecto motivador, en virtud del surgimiento de nuevas necesidades de aprendizaje.
- La trascendencia que para el proceso de CCTAMA tiene la garantía de un aprendizaje desarrollador, en el que la dimensión motivacional sea entendida y estimulada en la integridad de sus tres componentes básicos: orientación, regulación y sostenimiento.