

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE C-CTAMA, EN EL 1er. AÑO INTENSIVO DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA PREUNIVERSITARIO, DE LA UCPRMM, DE PINAR DEL RÍO**

En el presente capítulo se persigue como objetivo determinar los problemas más relevantes en cuanto al proceso de C-CTAMA, en los alumnos de 1er. año de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la UCPRMM, de Pinar del Río. Para ello, se realizó un estudio diagnóstico, en el que se consideró para la recogida y análisis de información las dimensiones e indicadores expuestos en el capítulo anterior, por lo que se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos de investigación, tanto a los alumnos como a los profesores de cada carrera en específico, según población identificada.

Como puede observarse en el anexo correspondiente, los indicadores son comunes a ambas dimensiones (comprensión y construcción motivadoras), desde el punto de vista motivacional, la diferencia entre ellos está dada por la especificidad que adquieren en la concreción de cada una de las dimensiones, según la particularidad de atribución de significados al texto o producción de significados, de acuerdo con el proceso en cuestión. (En lo adelante, se hará referencia a estos indicadores a partir de su numeración, es decir: indicador 1 (interés...), 2 (elaboración cognitiva...), 3 (flexibilidad....) y 4 (satisfacción...), de la dimensión I y II respectivamente).

El estudio diagnóstico incluye análisis documental y de los instrumentos, elaborados en virtud del objeto que se constata. Ellos son:

### **I- Documentos:**

- **Documento 1:** Modelo del profesional para Preuniversitario.

**Documento 2:** Programas de disciplinas de las diferentes áreas del conocimiento.

- **Documento 3:** Orientaciones metodológicas de las disciplinas.

- **Documento 4:** Estrategias de las disciplinas.

- **Documento 5:** Preparación de las asignaturas.

- **Documento 6:** Estrategias de año.

## **II- Técnicas de observación y autoobservación.**

### **Instrumentos:**

- Encuesta a profesores que trabajan las asignaturas de la especialidad en las tres carreras. (**Anexo 2**).
- Cuestionario Alternativas múltiples sobre de expresión de motivos a alumnos (**Anexo 3**).
- Auto inventario de incentivos motivacionales a alumnos (**Anexo 4**).
- Guía de observación sobre el proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, aplicada a alumnos y profesores. (**Anexos 5 y 6**).

Tanto en los documentos que se revisan como en el resto de los instrumentos, excepto en las guías de observación aplicadas a alumnos y profesores, se realiza un análisis de forma general de la información obtenida, y que se considera significativa para la modificación de la realidad que se desea transformar.

### **III.1: Análisis de los resultados**

El análisis de los documentos realizado permitió precisar las particularidades de la formación del profesional para Preuniversitario, de forma general en cuanto a concepción de formación inicial y específicamente, en relación con las especificidades que asume el proceso de C-CTAMA en el 1er. año intensivo.

#### **II.1.1: Resultados principales del análisis de los documentos**

Para la realización del análisis de los documentos se tuvo en cuenta la siguiente guía.

##### **Guía de análisis documental**

**Objetivo:** Analizar la concepción actual con que se enfoca el tratamiento al proceso de comprensión- construcción textual a favor del desarrollo motivacional hacia el aprendizaje en las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río.

Para el análisis se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Precisión del lugar que ocupa dentro de modelo del profesional al que se aspira el tratamiento de la lengua materna.
- Comprobación del nivel de prioridad que se le otorga a los procesos de comprensión- construcción textual.
- Identificación de habilidades en relación con el proceso comunicativo.
- Precisión de la prioridad otorgada dentro del diseño del año, disciplina y asignaturas al proceso de comprensión – construcción textual.
- Constatación del grado de homogeneidad del enfoque declarado y empleado para la enseñanza de los contenidos lingüísticos.
- Concepción integradora en el tratamiento de la comprensión- construcción textual.
- Forma de dirigir desde el funcionamiento de las disciplinas, el trabajo metodológico en relación con el proceso de comprensión- construcción textual.
- Concepción con que se asume la potenciación, desde el aspecto comunicativo, de la motivación hacia el aprendizaje.
- Concepción del modo de actuación de la carrera en cuanto al proceso que se valora y su relación con los problemas profesionales.

### **Documento 1: Modelo del Profesional**

Este documento responde al diseño de la aspiración del profesional de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario y está concebido en función de las especificidades del área de Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.

En cada uno de los casos se parte de los objetivos generales pertinentes al profesional que se necesita, hasta particularizar en los objetivos a lograr durante los cinco años de la formación inicial.

Posteriormente se explicita el plan de estudio correspondiente y se declaran las características que lo distinguen, a partir de lo esencial de cada área de integración, en cuanto a los objetivos a cumplir, en aras del ejercicio de la profesión, de acuerdo con las asignaturas que las componen.

Por último, incluye la relación de los títulos que el alumno debe leer a favor del desarrollo de una cultura general integral.

Una vez realizada la revisión del modelo en las tres carreras, a partir de los aspectos antes presentados, se pudo constatar como principales **resultados al respecto que:**

- La realidad no responde al desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual en su integridad desde todas las áreas del conocimiento; sigue siendo una problemática pertinente a las asignaturas de lengua. Solo atraviesa el currículo –de forma explícita- lo referente al desarrollo de la expresión oral y escrita.
- No se hace énfasis en el proceso de comprensión – construcción textual de forma explícita y en toda su profundidad.
- Se identifica la construcción con la redacción, lo cual no abarca el proceso producción íntegramente.
- Se puntualiza como lo primero y más significativo la ortografía, que sin menospreciarla, considera la autora, es tan importante como los demás aspectos lingüísticos, pero no más.
- No se hace alusión a la motivación por aprender de forma específica y se contempla solo como una probabilidad a explorar dentro de la esfera afectiva.
- A pesar de constituir el Modelo del Profesional, la imagen del profesor que se desea formar, no se explicita en ningún caso, la aspiración de un profesional motivado, tanto por la carrera como por el aprendizaje.

### **Documento 2- Programas de disciplinas de las tres áreas del conocimiento**

Los programas de las disciplinas son documentos normativos específicos de la formación de los profesores en cada carrera. En cada caso se contempla en dicho programa aspectos tales como:

- Fundamentación teórica.
- Objetivos Generales.
- Ideas rectoras de la disciplina.

- Plan temático, que incluye:

- Sistema de conocimientos.
- Sistema de habilidades.
- Sistema de valores.
- Sistema de evaluación.
- Indicaciones metodológicas generales.
- Bibliografía para estudiantes.
- Bibliografía para profesores.

La revisión efectuada contempló un total de 17 programas. Dentro del área de las Humanidades, los de las disciplinas Didáctica de las Humanidades, Historia Contemporánea, de América y de Cuba, Cultura Política y la metodología de su enseñanza, Estudios Lingüísticos, Literarios y el de la disciplina Práctica del Idioma Español. En el área de Ciencias Exactas: Física del preuniversitario, Matemática del preuniversitario e Informática del preuniversitario y sus metodologías y en Ciencias Naturales: Biología del preuniversitario, Química del preuniversitario y Geografía del preuniversitario y sus metodologías.

En el caso de la disciplina Práctica del Idioma Español se revisaron los programas correspondientes a las tres carreras, así como el programa de la disciplina Formación Pedagógica General, en la que se incluye la asignatura de Psicología.

La revisión efectuada arrojó como **resultados**:

- En la totalidad de las asignaturas de Humanidades, excepto en el área de lengua se declara solo la intención de lograr un desarrollo de habilidades comunicativas, sin especificar aspectos medulares desde el punto de vista lingüístico, en método y enfoques. Solo se explicita en el sistema de habilidades interpretar, la expresión oral y la escrita.
- En algunas (Historia de Cuba, Didáctica de las Humanidades), se declara el trabajo, a partir de la integración de lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, sin embargo, en ningún caso se incluye bibliografía al respecto, ni se dan orientaciones metodológicas precisas en esta dirección.

- En el caso de Ciencias Exactas y Naturales se hace referencia al aspecto lingüístico en los diferentes programas, solo en relación con el desarrollo de la expresión oral y escrita; el énfasis se le otorga a la ortografía, o sea, se queda en un nivel superficial de habilidades generales y en ningún caso se detallan métodos específicos para la comprensión y construcción textual.
- No se hace alusión a ninguno de los enfoques que sustentan el PEA de la lengua; solo se hace declara el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la disciplina de Estudios Lingüísticos y Práctica del Idioma Español.
- En el área de las ciencias, el proceso de comprensión-construcción textual parece estar implícito en el componente de la resolución de problemas, como una condición indispensable para que este se produzca, pero no se hacen aclaraciones ni sugerencias metodológicas al respecto.
- El tratamiento de los contenidos motivacionales se restringe solo a una clase como parte la asignatura Psicología dentro de la disciplina Formación Pedagógica General, lo que evidencia el poco tiempo que se le dedica en lo académico pese a su importancia. En lo laboral, se persigue únicamente un análisis generalizado del aspecto motivacional y en lo investigativo no se va más allá que a lo laboral propiamente dicho.
- No se precisa en ninguno de los casos la atención al aspecto motivacional.

### **Documentos 3 y 4: Estrategias de las disciplinas**

Las estrategias de las disciplinas constituyen documentos de planificación de las acciones que rigen su funcionamiento, a partir de los objetivos generales de formación del profesional y los específicos de cada una de las asignaturas que la integran.

Dichas estrategias contemplan además, el tiempo requerido para cada acción, así como recursos humanos y materiales para su concreción. Las acciones están encaminadas fundamentalmente al trabajo metodológico, según prioridades establecidas.

En correspondencia con los programas anteriormente referidos, se revisaron 17 estrategias en las tres carreras.

Los **resultados** obtenidos denotan que:

- La atención al proceso de comprensión – construcción textual sigue significando una prioridad solo para las asignaturas de lengua, quien lo asume como contenido propiamente dicho. En el resto, se reduce a señalar como problema la interpretación, sin sugerencias ni modelajes.
- Las estrategias de las disciplinas puntualizan aspectos, sobre todo, del sistema de conocimiento en cada contexto, sin revelar las dificultades en torno al proceso de comprensión – construcción textual, del cual opinan los profesores, según encuesta realizada, es un aspecto que presenta dificultades. Solo se concibió una actividad metodológica con este objetivo en la disciplina de Estudios Lingüísticos, que no trascendió el colectivo de año.
- En la totalidad de las estrategias, se destaca el componente ortográfico como centro de la problemática comunicativa y se proponen acciones diferenciadas solo para este particular. No hay evidencias de acciones destinadas a la puesta en práctica en toda su extensión del Programa Director de Lengua Materna, ni en detalles acerca del proceso de comprensión - construcción textual.
- No hay evidencias de trabajo metodológico en torno al enfoque, que sustenta actualmente el tratamiento del proceso de comprensión- construcción textual.
- Aún cuando se declara que la motivación es un obstáculo de gran envergadura, no se planifican a ninguna instancia, actividades que contribuyan desde el punto de vista didáctico - metodológico a la preparación de los docentes, en aras de su desarrollo en su integridad como proceso, se alude exclusivamente a los motivos de índole profesional, es decir, al componente orientador.
- No se aprecia un trabajo mancomunado entre la disciplina de Español y el resto de las disciplinas, en pos de perfeccionar la actuación didáctica a favor del proceso de comprensión- construcción textual.
- Las estrategias de las disciplinas no particularizan en la atención al proceso de comprensión- construcción textual, como parte del trabajo metodológico que sustenta su razón de ser dentro del sistema organizativo de la escuela.

- Al relacionar el proceso de comprensión- construcción textual con los problemas profesionales, se hace solo desde la óptica de cómo tratar este proceso en el Preuniversitario dentro de las asignaturas de Español- Literatura, por lo que de dicha asociación, solo se encargan las asignaturas correspondientes en la carrera de Humanidades.

### **Documento 5: Preparación de las asignaturas**

Se identifica con la preparación de las asignaturas documentos tales como: dosificación de los contenidos, programas de estudio y planes de clases.

De estos documentos se revisaron los correspondientes a las 17 disciplinas antes mencionadas.

- La preparación de las asignaturas se basa específicamente en lo relacionado con los temas de cada una de las materias.
- No se constatan evidencias de un tratamiento diferenciado e intencional en torno al proceso de comprensión – construcción textual, ni desde el punto de vista lingüístico, ni en su condición de agente motivador.
- En el caso de las asignaturas de lengua en más del 90 % de los casos abordan el proceso tratado como aspecto lingüístico propiamente dicho y de forma independiente, con énfasis en los niveles de comprensión y etapas de la construcción, para el tratamiento de ambos con determinada autonomía.
- Al hacer referencia a la comprensión – construcción textual se distinguen como procesos separados, incluso en las asignaturas de lengua.
- Solo en la estrategia de la disciplina Estudios Lingüísticos se hace alusión al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y se realizan acciones metodológicas para su aplicación en la práctica.
- En ningún caso se pone énfasis en incidir sobre la motivación de los alumnos, ni de forma específica, ni a partir del proceso de comprensión- construcción textual.

### **Documento 6: Estrategias de año**



Las estrategias del año contemplan la planificación de las acciones que rigen su funcionamiento, a partir de los objetivos generales de formación del profesional y los específicos de cada uno de los años.

Se procedió a la revisión de las tres estrategias del 1er. año intensivo en las carreras referidas. Los **resultados** apuntan que:

- Se declaran la comprensión y la construcción textual, como una de las principales dificultades que entorpecen la motivación y el aprendizaje en los alumnos.
- Se reconocen insuficiencias teóricas y metodológicas de los profesores para tratar adecuadamente en el PEA de sus asignaturas, el proceso de comprensión-construcción textual.
- Las actividades metodológicas dirigidas a la atención del proceso de comprensión- construcción textual, no exceden de una en el curso escolar.
- La atención metodológica al proceso de comprensión – construcción textual no se hace de forma continua y sistemática, ni se utilizan las diferentes formas existentes al respecto.
- No se conciben espacios de intercambio de experiencia en relación con el quehacer específico desde la realidad de las diferentes áreas del conocimiento, acerca del proceso de comprensión- construcción textual.
- Se concibe el tratamiento de la comprensión – construcción textual de forma incidental dentro de la clase, sin relacionarlo con los problemas profesionales a los que se enfrentarán los alumnos con posterioridad.
- No se planifican acciones específicas en relación con la modificación de la motivación por aprender de los alumnos.
- No hay evidencias de relacionar el trabajo con diversos tipos de textos en las diferentes asignaturas en pos de incentivar el aspecto motivacional.
- En las escasas ocasiones que concibe la utilización de textos, no se precisa qué debe caracterizar su selección de acuerdo con el diagnóstico existente de cada carrera.

- No se orienta, ni se cuenta con un inventario de dificultades precisas y concretas en relación con el proceso de comprensión- construcción textual en cada una de las carreras y asignaturas. Ello solo existe en la asignatura de Práctica del Idioma Español, de forma directamente relacionada con la asignatura en específico.
- En los balances realizados al término de las diferentes etapas (bloques) se obvian las dificultades del proceso de comprensión- construcción textual y en lo que a motivación se refiere, tanto de forma aislada como en cuanto a la relación que entre ellos se establece.

Es válido destacar que a lo evidenciado en los documentos objetos de revisión, se suman los resultados investigativos de la autora desde la propia Maestría, los que 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, el de incitar desde el propio trabajo con estos procesos, la estimulación motivacional del alumno.

### **II.1.2. Resultados de la información obtenida en la aplicación de instrumentos**

#### **Encuesta a profesores.**

En el caso de los profesores, se tuvo en cuenta para su diagnóstico, el hecho de que impartieran asignaturas claves de la especialidad en las diferentes áreas, para lo que se seleccionaron las asignaturas, coincidentes con las disciplinas antes mencionadas.

Es válido señalar que la encuesta tiene como fin obtener información general acerca del proceso que se aborda, por lo que no se particulariza en términos de indicadores, como es en el caso de la observación a clases.

La encuesta realizada aportó la siguiente información:

Según información constatable en el **anexo 7 y 8**, el 95, 5 % de los profesores, asegura no conocer las particularidades del proceso de motivación en su

integridad, pues testifican no haber recibido preparación al respecto, lo que reafirma que pese a constituir lo motivacional un elemento de gran preocupación por parte del colectivo docente, al buscar explicación a determinadas conductas de los alumnos no se ha dado atención a este aspecto desde el trabajo metodológico y la superación. Ello incide en que no haya homogeneidad en la actuación del profesorado al respecto y lo peor, a la actuación no certera sobre todos los componentes de dicho proceso.

En cuanto a la consideración de las causas que atentan contra la motivación por el aprendizaje de sus alumnos, los profesores plantean:

- No hay motivación por la carrera. (97.5 %)
- Insuficiencias en la comprensión y la redacción de ideas y textos. (95,5%)
- Escasos conocimientos de base. (91,1%)
- Ausencia de hábitos de lectura. (82,2%).
- Falta de interés, de compromiso, de responsabilidad. (77, 7%).

El 91,1% establece gran relación entre las dos primeras causas y son del criterio que, la primera se acentúa por la presencia, según el rango evidenciado de la segunda, lo que corrobora la necesidad de potenciar ambas, pero no de forma separada, sino a partir de la propia relación que entre estos procesos se produce. Sin embargo, solo el 28,8 de los profesores encuestados asegura estar preparado para dirigir el proceso de comprensión - construcción textual en sus alumnos; afirman poderlo hacer en alguna medida el 71,1 %. Este dato avala, que a pesar del trabajo desplegado durante años en relación con el Programa Director de Lengua Materna y específicamente en cuanto al proceso de comprensión – construcción textual, aún persisten dificultades; más si se tiene en consideración, que el trabajo con dicho proceso constituye, al decir de los propios encuestados, una prioridad desde lo individual de cada asignatura, sobre todo en las de lengua y no con marcada deferencia desde el propio trabajo metodológico de los departamentos y disciplinas en particular.

La falta de preparación declarada por los profesores en este sentido, se reafirma con las formas de proceder declaradas, desde las diferentes asignaturas para potenciar el proceso en cuestión:

- Llevo textos al aula. (37,7%)
- Trabajo con el vocabulario. (100 %)
- Tengo en cuenta lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, en estrecha relación. (22,5%)
- Trato de que los alumnos lean. (44,4 %)
- Oriento que interpreten las preguntas o ejercicios. (66,6 %)
- Hago preguntas orales y escritas. (100%)

Los procedimientos anteriores, son insuficientes para el tratamiento del proceso de comprensión – construcción textual, fundamentalmente por el porcentaje que representa su uso por parte de los profesores y carecen, excepto en el no. 3, de una mirada integradora a un proceso que es producto de un acto vivo y dinámico de la comunicación. En correspondencia, el 80% asegura no conocer las particularidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y solo el 45%, conoce a cabalidad el Programa Director de Lengua Materna.

De acuerdo con lo expresado por este grupo de profesores, las tareas de aprendizaje concebidas desde las diferentes asignaturas, tienen como fin esencial que los alumnos se ejerciten en la solución de ejercicios que representan los contenidos que deben dominar para su impartición en segundo año, por lo que se trata de priorizar lo relacionado con los contenidos del Preuniversitario, de modo que puedan dirigir el PEA de las asignaturas esenciales de cada área.

Afirma el 71,3 % que tratan de que las clases motiven a sus alumnos, explicándoles que del aprendizaje que logren, depende la calidad de su trabajo futuro. Por tanto, se comprueba que lo motivacional se vincula a la explicación del valor de utilidad de la tarea y que no forma parte de lo metodológico propiamente concebido, a partir de las particularidades del proceso en cuestión.

El 81,1 % reconoce que si se trabaja de forma coherente y sistemática con el proceso de comprensión-construcción textual, puede incidirse favorablemente sobre el aspecto motivacional, para lo que es necesario garantizar como condiciones básicas: la preparación teórica y metodológica de los profesores para la dirección de este proceso en la nueva condición tratada, la realización de un

diagnóstico motivacional profundo de los alumnos en cada carrera, el trabajo unificado entre los diferentes colectivos de disciplina, asignatura y año, la asunción del desarrollo de este proceso como línea de trabajo metodológico en el 1er. año intensivo, en estrecha relación con los problemas profesionales que a ello se asocia, entre otras.

El trabajo con el texto, opina el 77,7 %, puede ser una vía para estimular lo motivacional, pero les resulta muy difícil su selección de acuerdo con los contenidos y objetivos de sus asignatura, pues desconocen dónde pueden encontrarlos; asimismo, aseguran los profesores de ciencias fundamentalmente, que no dominan el procedimiento adecuado para relacionar el trabajo con el texto, con las tareas de aprendizaje que proponen a los alumnos, en tanto no poseen la preparación teórica y metodológica necesarias para ello.

El 89,9 % de los encuestados, asevera explicar a sus alumnos la importancia de dominar la lengua materna para enfrentar el trabajo profesional futuro, asociado esencialmente al acto de comunicación pedagógica. Recalcan -plantean- en la necesidad de que aprendan a comprender y construir para así saber enseñar a sus alumnos del Preuniversitario en tal sentido, pues son del criterio que sin ello no es posible dar respuesta correctamente a las tareas.

Se coincide en un 93,3% de los casos, en que el punto de partida para que se dé con efectividad el proceso de comprensión- construcción textual en sus alumnos, está relacionado con una lectura detallada y al dominio del vocabulario, el resto de las acciones coherentes para el desarrollo de dicho proceso es irregular, en cuanto a su puesta en práctica por parte del colectivo docente, lo cual reafirma la falta de homogeneidad en el accionar al respecto.

### **Alternativas múltiples sobre expresión de motivos. (Alumnos)**

Al aplicar esta técnicas, según la clasificación de motivos asumida, como se declaró en el capítulo I, se comprobó un predominio de motivos sociales (Revolución, familia y humanitarismo), con una frecuencia de ocurrencia de 68,1 %, seguidos por los motivos personales (realización /autorrealización, posesión y superación y desarrollo), con una frecuencia de ocurrencia de 66,1 %, los socio personales (deber de estudiar, deber de preparación profesional y laboral) con

63,3 % y por último los cognoscitivos (interés cognoscitivo y gusto por el estudio), con un 53,3 %.

La información obtenida con la aplicación de este instrumento denota una tendencia a que prevalezcan los motivos extrínsecos en lugar de los intrínsecos, por lo que las deficiencias mayores, desde el punto de vista motivacional, están relacionadas con el interés de los alumnos por aprender y la satisfacción que ello le produce y aunque se destacan los motivos que tienen que ver con su superación y desarrollo, no precisamente están relacionados con el interés hacia el aprendizaje de esos contenidos que garantizan su formación desde el primer año la carrera. Se precisa pues, de la búsqueda de alternativas pedagógicas que actúen a favor de lo intrínseco propiamente dicho, como expresión máxima de una efectiva motivación por el aprendizaje. **(Anexo 9).**

Las características y relaciones anteriores conllevan a precisar en este grupo de alumnos, la existencia de una orientación de sus contenidos motivacionales, predominantemente de tipo social y personal, con similitud porcentual, información de gran valor para el enriquecimiento del diagnóstico al respecto y actuación didáctica correspondiente.

#### **Auto inventario de incentivos motivacionales. (Alumnos)**

Teniendo en cuenta la clasificación asumida y como se grafica en el **anexo 10**, en este grupo de alumnos predominan en un 54,4 %, los incentivos docentes (método de enseñanza, tarea docente, medios, relaciones afectivas, relaciones de cooperación), los incentivos extradocentes (horario y condiciones materiales) en un 25,6% y los extraescolares (relación familiar y responsabilidad social), en un 20,3%.

De acuerdo con la información obtenida, puede observarse que aquellos incentivos que ejercen mayor influencia sobre la motivación por el aprendizaje de los encuestados, están relacionados con la propia actividad docente, lo que acentúa que la articulación armónica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje desempeña un papel determinante para el desarrollo del proceso que se pretende. En este sentido, son privilegiados la tarea, los métodos y medios de enseñanza, lo cual sugiere la necesidad de un trabajo pormenorizado por parte de los colectivos de profesores, de manera que la modelación del PEA sea el

resultado de una influencia homogénea a partir de la realidad preferencial de los alumnos.

Entre los incentivos de carácter docente, las relaciones de afectividad que se garanticen enriquecen las condicionantes que deben asegurarse para que el proceso se dé al nivel deseado, así como para lograr la formación integral de los alumnos. El logro de buenas relaciones en el contexto pedagógico, favorece el desarrollo de la personalidad de los jóvenes que se preparan para el magisterio y se convierte además, en patrones positivos para el futuro desempeño, de acuerdo con el objeto social al que se deben.

### **Observación a clases. Resultados**

La observación a clases se efectuó en los dos primeros meses del curso, es decir, durante 8 semanas, observándose un total de 27 clases, tres por cada asignatura principal del área (coincidentes con las disciplinas antes mencionadas) y cuyos profesores fueron encuestados con anterioridad a las visitas realizadas.

Se procedió inicialmente a un intercambio con los respectivos jefes de departamento y de disciplina, donde se les informó el objetivo de las visitas a los profesores y se les solicitó su colaboración para la materialización de dichas visitas, previo análisis de la objetividad de la guía de observación que habría de utilizarse, según las particularidades de cada asignatura.

Posteriormente, se intercambió con los profesores para conocer el diagnóstico que al respecto poseen de sus alumnos, en relación con lo cual se comprobó que es insuficiente e impreciso y se les comunicó la intención que se perseguía desde el punto de vista científico, por lo que las clases observadas no obtendrían una calificación, sino que constituirían medios para la constatación del estado actual del problema inherente a la investigación que se desarrolla.

Una vez recogida la información, para la evaluación de las dimensiones e indicadores se procedió de la siguiente manera, desde el punto de vista estadístico:

1- Para evaluar la presencia de los indicadores en ambas dimensiones se empleó una escala que establece la consideración de: **bajo**, **medio** y **alto**, según los valores que obtenga el mismo:

Bajo: de 0 – 0,3.

Medio: entre 0,3 y 0,6.

Alto: entre 0,6 y 1.

2- Para evaluar las dimensiones se otorgan las categorías: **nada motivadora**, **poco motivadora**, **medianamente motivadora**, **motivadora** y **muy motivadora**, en correspondencia con el comportamiento de los indicadores en cada una ellas:

Nada motivadora: de 0 -0,25.

Poco motivadora: entre 0,25 y 0,50.

Medianamente motivadora: entre 0,50 y 0,75.

Motivadora: entre 0,75 y 0,90.

Muy motivadora: + de 0,90.

3- Se considera que el proceso de **comprensión-construcción textual** actúa como **agente motivador** si sus dimensiones son al menos motivadoras, es decir, si los valores obtenidos oscilan entre 0,75 y 1.

Esta escala de evaluación se retoma posteriormente para el procesamiento de la información en el preexperimento que se realiza para la validación del modelo.

Los **resultados** derivados de la observación realizada fueron los siguientes:

En el caso de los alumnos, en relación con el indicador 1 de la primera dimensión (comprensión motivadora), se constata evidencia de sus subindicadores solo en un 36,3 %, lo cual denota la falta de interés durante la atribución de significados al texto, lo que evidencia que: no se hacen preguntas sobre el tema tratado (actitud pasiva), no se observa búsqueda afanosa en el texto, no se plantean dudas acerca de cómo comprender la tarea, en una mínima cantidad de alumnos se aprecia la vinculación de lo aprendido a otros conocimientos y vivencias.

El indicador 2 con una categoría de bajo, resulta ser en esta dimensión el más afectado, puesto que no excede del 27,1 % el número de alumnos en los que se comprueba la presencia de los subindicadores que lo representan. En este caso se observaron deficiencias en torno al trabajo con el texto propiamente dicho, tales como:



- Dificultades para identificar el mensaje (91,3 %).
- Pobreza de ideas para relacionar el texto con otros (90,1%).
- Imprecisiones al identificar la idea central (89,9 %).
- Falta de claridad en relación con las palabras más importantes (87,1 %).
- Insuficiencias en el nivel de lectura crítica (93,3 %).
- Falta de argumentación de las ideas (91,1 %).
- Ausencia de un método de trabajo para la atribución y producción textual. (96 %).
- Muestras de una pobre elaboración cognitiva en sentido general. (87%).

Las dificultades antes señaladas en relación con el indicador 2 respaldan las insuficiencias existentes en torno a la realización de inferencias, determinación de la idea central, identificación y aplicación de las vías de solución a las tareas, pobreza de ideas al expresar criterios acerca del tema que se trata, escaso dominio de un algoritmo de trabajo para la comprensión adecuada del texto; este último en mayor grado, en los alumnos de la carrera de ciencias.

En cambio, los resultados son más alentadores en el indicador 3, aunque está muy lejos de corresponderse con el nivel deseado, pues se comprueba que el 57,1 % de los alumnos se muestran flexibles durante la atribución de significados al texto, adecuándose a la situación comunicativa. Las deficiencias se centran fundamentalmente en relación con argumentación de los temas tratados, desde diferentes puntos de vista, así como por la falta de reconocimiento de diversas vías o estrategias para la comprensión de la tarea.

Se verifica que el indicador 4 presenta dificultades, ya que es observable solo en el 31,5 % de los alumnos, lo que permite comprobar pobre entusiasmo en la realización de las tareas, escasa persistencia en la búsqueda de soluciones, posición pasiva, apática, silenciosa durante el PEA, así como ausencia de expresiones o indicios faciales que denoten satisfacción por la transformación del conocimiento, una vez resuelta la tarea de aprendizaje.

En la segunda dimensión (construcción motivadora), los resultados sugieren mayores dificultades en este grupo de alumnos; el porcentaje correspondiente a

cada indicador así lo demuestra: Indicador 1 (29,3 %); Indicador 2 (23,1%); Indicador 3 (41,1%) e Indicador 4 (27,5 %). Resulta lógica la diferencia, debido a que solo una comprensión motivadora podría garantizar una construcción también motivadora. (**Anexo 11**).

El indicador I (interés...) evidencia, a partir del 29,3 % que determina la categoría de bajo, falta de disposición por conocer las particularidades del proceso de construcción textual, en aras de sistematizar las habilidades pertinentes en esta dirección, posición pasiva, poco espontánea ante la construcción del texto propio, apatía ante la búsqueda de información esencial y complementaria en relación con el tema para la construcción exitosa del texto.

También con una categoría de bajo, como consecuencia de un índice frecuencial de sus subindicadores en solo un 23, 1 %, el indicador 2 (elaboración cognitiva) permitió constatar: expresión de ideas pobres e inconsistentes, redacción de textos superficiales, respuestas simples, con escasos argumentos, falta de correspondencia entre el texto elaborado (respuestas) y la intención que se persigue, desconocimiento de la diversidad textual y sus características, así como trueque de la forma de organización del discurso.

Una categoría superior, aunque no trasciende de medio, correspondió al **indicador 3** (flexibilidad...), comprobándose insuficiencias en la búsqueda de vías para la materialización de la intención comunicativa en la producción textual, así como en la utilización de diversos tipos de textos.

El índice porcentual de 27,5 (bajo), obtenido en el indicador 4 (satisfacción...) denota la ausencia de entusiasmo ante la elaboración textual, actitud indiferente ante los temas sobre los que deberán tratarse las nuevas construcciones, expresión apatía durante el propio acto de producción, así como escasas expresiones de complacencia, de placer por el resultante: el nuevo texto.

En todas las clases observadas, se pudo comprobar que el proceso que se aborda no constituye una prioridad, al concebir y desarrollar las clases de cada materia en particular, excepto la atención "obligatoria" de las asignaturas de lengua, donde se trabaja con el proceso de comprensión y construcción textual, pero no con la intención concreta de favorecer el aspecto motivacional.

Los resultados anteriores son observables en mayor medida en los alumnos de las carreras de ciencias, donde además, la proposición de tareas derivadas del texto es más deficitaria.

Por parte de los profesores se aprecia un trabajo aún insuficiente en el diseño de las tareas, a partir de textos que sean portadores de los diferentes contenidos y que faciliten en el alumno el aprendizaje, el desarrollo de habilidades para la atribución y producción de significados textuales y la correspondiente estimulación motivacional, que este proceso, desde la perspectiva abordada, produce. Los indicadores en ambas dimensiones en los profesores, se corresponden con los resultados en los alumnos, pues los resultados de estos son consecuencia del accionar de los profesores al respecto.

Se pudo observar que no cuentan con un método coherente, como bien expresaron en la encuesta realizada, para el trabajo a favor del proceso de comprensión – construcción textual. Durante las clases, excepto los profesores de Español, evidenciaron desorganización en este sentido. Se prepondera el suministro de información y la referencia al PEA del Preuniversitario. Solo en 31,1 % de las clases visitadas se apreciaron indicios que revelaran la intención de estimular lo motivacional a partir del trabajo con algunos tipos de textos, específicamente en la asignatura de Historia y Práctica del Idioma Español.

El análisis efectuado a partir de la información obtenida con la observación a clases, sugiere que la dirección del proceso de C-CTAMA carece de la respuesta necesaria, en virtud de una mejor formación de los futuros profesionales. En sentido general, se considera que el colectivo de profesores no cuenta con los recursos teóricos y metodológicos suficientes para encauzar su trabajo en tal dirección, sobre todo en las carreras de ciencias, donde el desarrollo de las habilidades pertinentes al complejo proceso comunicativo, no son atendidas con la profundidad que lo requieren.

## **II.2. Triangulación de los resultados obtenidos en relación con el proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje**

La información obtenida de forma general y particular permite determinar los siguientes problemas en relación con el proceso que se aborda:

- El aspecto lingüístico aún sigue siendo patrimonio de las asignaturas de lengua, y en el mejor de los casos, de algunas de las restantes asignaturas del área de las Humanidades.
- Las estrategias diseñadas a nivel de colectivo de disciplina, asignatura y año no priorizan el tratamiento metodológico de la comprensión y construcción textual, a pesar de considerarlas como principales causas de las dificultades para aprender.
- Es casi nulo el conocimiento por parte de los profesores de las particularidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, como concepción más acabada para el tratamiento del proceso de comprensión y construcción textual.
- El conocimiento acerca del Programa Director de Lengua Materna es insuficiente y en algunos casos mínimo.
- La puesta en práctica del Programa Director de Lengua Materna se centra fundamentalmente en el tratamiento del componente ortográfico.
- Las dificultades en torno al proceso de comprensión - construcción textual es considerada por alumnos y profesores como uno de los principales obstáculos en contra de la motivación por el aprendizaje y el aprendizaje en sí mismo.
- No se ha logrado la sistematización de las habilidades para la comprensión y producción de significados, de modo que se domine un método homogéneo al respecto en el alumno al resolver las tareas y en los profesores al dirigir el PEA.
- El trabajo con el texto es insuficiente y restringido, además de que se usa en la mayoría de los casos como un “pretexto”, a partir del cual se seleccionan ciertas palabras que sirven solo de “enganche” con el contenido a tratar y ni siquiera se alcanza a interpretar el mismo.
- El proceso motivacional es relacionado solo con los motivos que orientan al alumno, principalmente con los de índole profesional.
- La comprensión y correspondiente accionar sobre el proceso motivacional en su integridad es mínimo, al desconocerse las particularidades del mismo.

- Los alumnos evidencian dificultades en relación con el proceso de C-CTAMA, en las dos dimensiones declaradas, con un grado superior en la construcción motivadora.
- En ambas dimensiones, el indicador más afectado es el número 2, lo cual atenta directamente sobre la solución de las tareas que se derivan del texto, puesto que es insuficiente la elaboración cognitiva que el alumno realiza al respecto.
- Las insuficiencias teóricas y metodológicas de los profesores en relación con el desarrollo del proceso de C-CTAMA, se convierte en una de las principales causas de las dificultades evidenciadas por los alumnos al respecto.
- Tanto en alumnos como en profesores, las mayores dificultades son apreciables en los alumnos del área de ciencias.
- El anterior análisis reafirma la necesidad de modelar el proceso de C-CTAMA en el 1er. año intensivo de las carreras de formación para Preuniversitario, en tanto se comprueban en el contexto concreto diagnosticado las dificultades existentes en este sentido.

El diagnóstico realizado y referido en este capítulo, permitió la determinación de un conjunto de fortalezas y debilidades a favor y en contra del desarrollo del proceso de comprensión- construcción textual, en su condición de agente motivador de aprendizaje.

### **Fortalezas**

- La experiencia acumulada del colectivo docente a partir de su práctica profesional.
- La referencia al dominio de la lengua materna como un objetivo común a todas las carreras de formación de profesores para Preuniversitario, declarado en el modelo del profesional de cada una de ellas.
- La impartición en todas carreras de la asignatura de Práctica del idioma Español y Psicología, lo que significa sus posibles incidencias sobre la preparación del colectivo de profesores, en cuanto a la intención que se persigue.

- La existencia en el 1er. año intensivo de las diferentes carreras de la organización requerida en cuanto a los colectivos, según gradación establecida.
- El reconocimiento por parte de los profesores de la necesidad de prepararse para dirigir adecuadamente el proceso de C-CTAMA.

### **Debilidades**

- La ausencia de una concepción que relacione, desde el propio diseño del modelo del profesional, los programas de disciplinas y asignaturas, el proceso de comprensión – construcción textual con el proceso motivacional hacia el aprendizaje que se produce en el alumno.
- La ausencia de un diagnóstico certero en el 1er. año intensivo de las Carreras de Formación de profesores de la UCPRMM, de Pinar del Río, en relación con el proceso de comprensión – construcción textual y el proceso motivacional hacia el aprendizaje, ni por separado, ni en la relación que entre ello se establece.
- La falta de precisión en las diferentes estrategias del 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, en cuanto a las acciones concretas que se pondrán en práctica para favorecer el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual y del proceso motivacional hacia el aprendizaje.
- El escaso trabajo metodológico realizado por parte de los colectivos docentes para resolver las insuficiencias y proponer posibles vías de solución respecto al de comprensión – construcción textual y el proceso de motivación por el aprendizaje.
- Las insuficiencias teóricas y metodológicas que presenta el colectivo pedagógico para concebir las tareas de aprendizaje, en función del desarrollo del proceso de C-CTAMA en el 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM.
- Las limitaciones culturales, tanto en alumnos como en profesores, para el trabajo con diferentes tipos de textos y autores.

La precisión de las fortalezas y debilidades antes enunciadas, favorece a una reorganización desde el punto de vista teórico y metodológico, de la actuación del colectivo pedagógico del 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río, a fin de incidir positivamente y con la objetividad requerida, sobre el proceso de comprensión – construcción textual, estrechamente vinculado al proceso motivacional hacia el aprendizaje que se produce en los alumnos de dichas carreras.

### **Conclusiones del capítulo.**

La revisión de los documentos efectuada permite comprobar que no se concibe desde las particularidades que distinguen a cada uno de ellos, el proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje; se comprueba que ni siquiera de forma separada se declara la relación existente entre el proceso comunicativo y el motivacional.

Se constata la existencia de dificultades teóricas y metodológicas por parte de los profesores en relación con el proceso de comprensión – construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje y su correspondiente desarrollo, lo que se acentúa en el caso de ciencias.