

CAPÍTULO III: MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE C-CTAMA EN EL 1ER. AÑO INTENSIVO DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA PREUNIVERSITARIO. FUNDAMENTOS E IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

El presente capítulo tiene como finalidad presentar el modelo que, como resultado de esta investigación, se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA, en correspondencia con los presupuestos teóricos ya abordados y con los resultados del diagnóstico realizado, lo que favorece la preparación de los futuros profesores para Preuniversitario, particularmente, en el primer año de la carrera. En correspondencia se abordan los componentes que distinguen a dicho modelo, así como los resultados de la valoración realizada por los expertos consultados y los que se derivan del preexperimento que se efectuó.

III.1 Fundamentación del modelo didáctico para el desarrollo del proceso de C-CTAMA

Para la fundamentación del modelo se puntualizará en: consideraciones teóricas, principios, características y fundamentos, los cuales resultan básicos para su comprensión.

III.1.1 Consideraciones teóricas que caracterizan y fundamentan el modelo

Abordar el modelo como resultado científico exige declarar que se asume este en sentido general, como “la representación de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad” (Ordaz, 2003:5), lo que reafirma el criterio de Armas y otros (2003) de que el mismo equivale a una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto, a partir de una comprensión teórica distinta a la existente.

En el caso que se trata, se asume el modelo didáctico como intención del presente trabajo, el cual es entendido como “la representación de aquellas características esenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje o de alguno de sus componentes con el fin de lograr los objetivos previstos”. (Valle, 2009:4).

En correspondencia con lo anteriormente planteado, la autora define este **modelo didáctico** como una construcción teórico – metodológica, que reproduce

simplificadamente el proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, a favor del interés, la elaboración cognitiva, la flexibilidad y la satisfacción del alumno durante el acto de atribución y producción de significados, lo cual se materializa, a partir de la tarea de aprendizaje derivada del texto, como elemento nuclear, que además viabiliza el funcionamiento y la articulación de los componentes didácticos en función del objetivo propuesto.

Con el presente modelo se ha redimensionado el aspecto dinámico del desarrollo actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión – construcción textual, al relacionar el mismo con la activación del aspecto motivacional, lo que no niega que la motivación es – como se ha declarado en modelos anteriores - un punto de partida esencial para que el alumno pueda resolver eficientemente las tareas textuales. Se trata en este caso, además de aceptar esta condición como indispensable, de concebir el proceso comunicativo como agente motivador, lo cual le concede al elemento motivacional un carácter cíclico, puesto que permea de forma permanente el desarrollo pretendido; la motivación a la vez que premisa determinante actúa como fin didáctico. La autora revela, a partir de lo anteriormente planteado, una nueva perspectiva de análisis, que genera el enriquecimiento del PEA en función del proceso comunicativo, no solo en el área de lengua, sino en la totalidad de las asignaturas del currículo, por lo que se reafirma el carácter de macro eje transversal de la intención declarada.

Este modelo encuentra su basamento en una serie de teorías, cuya comprensión se hace verdaderamente necesaria y que responden a los fundamentos, que sustentan la idea que se defiende.

III.1.2- Fundamentos del modelo

Los fundamentos que a continuación se presentan constituyen elemento esencial en relación con el objeto de estudio, desde una perspectiva **filosófica, sociológica, psicológica, didáctica, pedagógica, lingüística y didáctica de la lengua**. Dichos fundamentos, facilitaron a la autora concebir el proceso de comprensión –construcción textual desde una nueva arista: despertar lo intrínseco motivacional y el **papel activo y creador del sujeto**, de potenciar la motivación como factor fundamental en el aprendizaje (sin descuidar lo cognitivo) en el contexto concreto de formación de profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río.

Desde el punto de vista **filosófico**, reconocer la **dialéctica materialista** como fundamento del presente modelo ha permitido estudiar, analizar, comprender y valorar el proceso de C-CTAMA integralmente, a través del análisis de sus partes y su integración como proceso sistémico, y ha orientado la concepción del diagnóstico, la transformación y estructuración de los componentes del modelo, que tienen en cuenta la práctica y se concibe como un sistema teórico, con lo que se revela el ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado, que se aplica en la práctica en la formación del profesor para Preuniversitario.

El desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual desde la perspectiva abordada, asume el lenguaje como capacidad humana, que se adquiere en el proceso de socialización del individuo y que avala la importancia de la lengua en los procesos cognitivos, afectivos y comunicativos, que tienen lugar en la actividad, en situaciones sociales de comunicación y en diferentes contextos culturales.

Actúan como basamento importante la **cientificidad** y la **objetividad**, lo cual significa que el desarrollo del proceso de C-CTAMA, adopta formas específicas dado el contexto de aplicación, o sea, en dependencia de los objetivos generales que deben lograrse, según el modelo del profesional para cada carrera y consecuentemente, según los objetivos particulares de cada una de las asignaturas del currículo, todo ello en función de los problemas profesionales que el alumno debe resolver posteriormente cuando su rol sea la dirección del PEA en el Preuniversitario. Así pues, el maestro debe diseñar las tareas a partir de esta realidad, mientras el alumno debe dominar certeramente qué hacer y cómo proceder para resolver las interrogantes que el texto plantee, en función de su preparación teórica y metodológica, por lo que se reafirma el **carácter activo del sujeto** durante la *actividad* en la que se desarrolla el proceso de C-CTAMA.

Asimismo, el **estudio del fenómeno en su relación con otros**, facilitó el abordaje del proceso en estrecha relación con aquellos que conforman junto a él, un sistema de interconexiones naturales: comunicación, motivación y aprendizaje, en el marco específico de la **escuela**, como agencia socializadora por excelencia.

A tono con lo anteriormente expuesto, se asume como idea fundamental, defendida por la **Sociología de la Educación**, la relación que se establece entre alumno – alumno, alumno –profesor y entre estos y el grupo en general, lo que

presupone la consideración de las particularidades de dicha relación en el marco del PEA, al determinar las pautas de actuación en cuanto al desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Lo anterior implica además, favorecer desde el trabajo con el texto, el aspecto cultural, lo que indiscutiblemente contribuye al desarrollo de la función socializadora de la escuela y a la formación del individuo. La cultura en la concepción vigotskiana, es el producto de la vida y de la actividad social del hombre y se expresa a través del lenguaje, cuyo significado se caracteriza por ser estable, ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación. Es a través de la **apropiación** que hace el hombre de la experiencia histórico-social que éste asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los “signos” o medios materiales o espirituales elaborados por la cultura. (Vigotski, 1987:14). El texto por ende, como fuente de transmisión de esa cultura de la que el alumno habrá de apropiarse en las diferentes materias que recibe, favorecerá a que el acto de aprendizaje que se efectúa durante la clase sea agradable y placentero.

Constituyen además fundamentos teóricos esenciales en el presente trabajo desde el punto de vista **psicológico**, las ideas desarrolladas por la escuela **histórico-cultural** de Vigotski (1924-1934) y sus seguidores, quienes hicieron importantes aportaciones dentro de esta, las cuales significan, al decir de Cala (2006), una prolongación del pensamiento marxista.

Una idea básica en esta dirección, lo constituye la **teoría acerca de las funciones psíquicas superiores**, en estrecha relación con el medio socio histórico como resultado de un proceso de mediatización (objetos, instrumentos, signos, significados). Para Vigotski (1987), los instrumentos psicológicos o signos, no son productos subjetivos o individuales, sino que tienen un origen social, producto de la evolución sociocultural. El ejemplo más claro al respecto, y en ello se coincide con Roméu (2007), es el **lenguaje**.

En estrecha relación con lo anterior, se comparte su criterio de que solo a partir de la comprensión de la teoría acerca de la **internalización de las funciones superiores**, es que puede ofrecerse una explicación coherente acerca de cómo atender el proceso de adquisición del lenguaje en el niño en las edades tempranas y cómo contribuir después a su desarrollo, cuando se revela la

existencia de un pensamiento verbal, que cumple complejas funciones, en su unidad con el lenguaje intelectual. Los individuos utilizan el lenguaje con fines sociales para influir en los demás y luego lo utilizan para influir sobre sí mismos. Asumir la idea anterior implica reconocer que el texto, como materialización del lenguaje, se convierte dentro del modelo, en el desencadenante motivacional por excelencia.

En esta mediatización se le confiere un papel relevante a la vivencia del sujeto que aprende (alumno), en una situación social determinada, que implica desarrollo, en relación con lo cual este interioriza las operaciones que usualmente realiza en un plano externo, se asume así la categoría **situación social del desarrollo** (SSD) como un fundamento esencial, que ha de tenerse en cuenta necesariamente, al concebir las tareas de aprendizaje. En el caso específico de las carreras pedagógicas, se reconoce que la elección y motivación profesional, no se corresponden con las verdaderas aspiraciones de los jóvenes (González Collera, 2004; Barrera, 2007; Del Pino, 2009), lo que atenta inevitablemente en contra de la motivación por el aprendizaje de los propios contenidos de la carrera, los cuales constituyen además, contenidos de enseñanza, convirtiéndose así en parte de los problemas profesionales a los que debe dársele una atención priorizada.

La formación de estos jóvenes exige del papel activo del profesor como principal mediador del PEA, en el cual debe propiciarles los niveles de ayuda necesarios para que trascienda a estadios superiores, lo que conduce al reconocimiento de la necesaria unidad que debe existir entre la situación social del desarrollo que debe crear el profesor y **la zona de desarrollo próximo**, para tenerla en cuenta, estimularla y promover la creatividad.

El trabajo con el texto, a partir del cual se derivan las tareas de aprendizaje que se le proponen al estudiante adquiere un valor extraordinario para el enriquecimiento de la SSD y como se ha plateado, a favor de lo motivacional.

Un lugar especial lo constituye también la teoría de la **actividad** de Leontiev (1981), para quien la actividad integral tiene como componentes el motivo, objetivo, condiciones y las relaciones representadas en acciones y operaciones; este conjunto le permite al hombre en su condición de sujeto, vincularse con aquella parte de la realidad objetiva (objeto) que satisface sus necesidades. “El

carácter objetual de la actividad crea no sólo el carácter objetual de las imágenes, sino también el de las necesidades, las emociones, los sentimientos”. (Leontiev, 1975: 89). En este caso, se trata de concebir la actividad de aprendizaje mediante textos que tienen como fin fundamental, la activación del aspecto motivacional.

Desde el punto de vista motivacional resultan claves además las ideas de Schúkina, 1978; Danilov, 1978; Markova, 1987; Moreno, 2004, entre otros, acerca de la estimulación motivacional hacia el aprendizaje. De igual forma, se asume como básico el papel esencial del interés cognoscitivo, categoría estudiada, a criterio de Moreno (2004), con gran amplitud desde puntos de vista diversos: por su naturaleza psicológica, como motivo de la actividad docente, como estímulo al desarrollo de la personalidad y como procedimiento para la activación de la enseñanza. A propósito, las tareas a partir del texto seleccionado, se convierten en el principal potenciador de dicho interés, en la medida que creen nuevas necesidades de aprendizaje.

De vital importancia para encauzar el desarrollo del proceso objeto de estudio, resulta la teoría en torno a la **motivación** defendida por los autores cubanos Arias, (1986); Domínguez, (1987); González Maura (1994); González Serra (1995), Moreno, (2004), así como la comprensión, como se planteó en el capítulo I, del proceso motivacional en su integridad expresada en la concepción propuesta por González Collera, (2004), la cual se reitera su asunción, con especial énfasis en los componentes orientación, regulación y sostenimiento motivacional, en pos de concebir didácticamente el proceso de C-CTAMA.

Desde el punto de vista **pedagógico**, el modelo que se defiende favorece la formación integral de la personalidad, donde se combinan coherentemente lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. En correspondencia con los fundamentos antes apuntados, el modelo se concreta en **un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador (PEAD)**, como fundamento teórico-metodológico de la escuela cubana, el cual garantiza en el individuo, según Castellanos (2001), “la apropiación activa y creadora de la cultura, favoreciendo 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, a partir de tres criterios

básicos: garantizar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo; garantizar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, mediante el dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender y de la necesidad de una auto-educación constante". (Castellanos, 2001:16). En este sentido, se considera elemental dentro de los fundamentos que se abordan, la **unidad entre lo afectivo y lo cognitivo**, así como el desarrollo de los **procesos autorreguladores**, que facilitarán en el alumno la búsqueda de alternativas en función de solucionar las tareas de aprendizaje que se le proponen.

Un PEAD supone, a saber de León (2007) "concebir la actividad de apropiación de los contenidos de la enseñanza en contextos donde **el profesor juegue un papel fundamental como guía y mediador**, entre otras cosas, en la selección y orientación de las actividades y donde estas propicien la interacción tanto entre él y los alumnos como entre los alumnos mismos. La enseñanza actúa desde esta perspectiva como guía del desarrollo". (León, 2007: 68). En correspondencia con esta idea, se precisa en este modelo, la importancia del **maestro como mediador** en el desarrollo del proceso de C-CTAMA, donde su papel es primordial desde la preparación previa a la clase, hasta el posterior rediseño de pautas de actuación.

En el caso particular que se trata, reviste una gran importancia la comprensión de un **proceso de aprendizaje desarrollador**, 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).

Dentro de este proceso las categorías didácticas, desempeñan un papel esencial, en la medida que el profesor diseñe las tareas, de acuerdo con los objetivos que debe lograr, a partir de la utilización de métodos que le permitan desde el trabajo con el texto y formas creativas de organización de la actividad, potenciar en sus alumnos, el proceso de C-CTAMA. Estas categorías son medulares para el establecimiento, desde las diferentes asignaturas y partir de las tareas diseñadas, de las **relaciones interdisciplinarias**, teniendo en cuenta que cada texto resume e integra múltiples saberes de su autor, los cuales se derivan de su conocimiento del mundo de las diversas ciencias y la cultura en general, así como de las

relaciones **multidisciplinarias** y **transdisciplinarias**, ya que el análisis de los textos a favor de lo motivacional, es el resultado de los aportes de diversas disciplinas.

Desde el punto de vista **lingüístico** y consecuentemente con el análisis teórico efectuado en el capítulo I, el modelo propuesto se sustenta en las nuevas concepciones que centran su atención en el discurso, lo cual significa trascender el estudio de la lengua, desde el punto de vista estructural simplemente y reconocer la trascendencia del acto de habla propiamente dicho, en un contexto de comunicación determinado, en el que se concretan la comprensión y producción de significados. Ello significa tener en cuenta los aportes de diferentes disciplinas como la **semántica** (significado), la **semiótica** (signos), la **estilística** (estilos como modos socialmente significativos y socialmente interpretados), la **etnometodología** (interacción cotidiana, conversación), la **etnografía** (diferentes formas de hablar), la **pragmática** (condiciones que determinan el empleo concreto de un enunciado por parte de un hablante), la **sociolingüística** (establecimiento de nexos entre el lenguaje y la sociedad) y la **psicolingüística** (relación entre lo psicológico y lo lingüístico).

Desde el punto de vista **didáctico de la lengua** se reconoce la pertinencia en relación con el desarrollo pretendido del proceso de C-CTAMA, del **enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural**, el cual se rige por las teorías didácticas más avanzadas, que asumen una didáctica desarrolladora. Se enfatiza en los principios que rigen su trascendencia en la enseñanza de la lengua en la actualidad y que prueban su reinterpretación de las teorías en las que se ha basado la enseñanza de la lengua.

La precisión de los fundamentos anteriores facilita la elaboración del modelo que se propone y su concreción en el contexto de la formación inicial de profesores para Preuniversitario, específicamente en el primer año intensivo.

III.2- Presentación del modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje

Para la elaboración del modelo didáctico que se presenta, se ha tenido en cuenta la propuesta de un conjunto de componentes esenciales que, según Valle (2009), identifican este resultado científico: fin y objetivos, principios, caracterización del objeto, estrategia, metodología (etapas, objetivos y acciones por etapas), formas de evaluación del modelo, formas de implementación del modelo.

III.2.1- Objetivo del modelo didáctico

Se precisa como **objetivo** del presente modelo: concebir el desarrollo del proceso de C-CTAMA, a partir del trabajo con el texto, del cual se deriva la tarea de aprendizaje que se ha de resolver en el marco de cada asignatura, según objetivos particulares de estas, en el contexto específico del primer año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario.

Resulta esencial para la consecución del objetivo propuesto, determinar los principios o regularidades que rigen el modelo.

III.2.2- Principios que rigen el modelo didáctico

Los principios son considerados como la expresión primera y más general de las ideas y tienen una función lógico-gnoseológica y metodológica dentro de los límites de una teoría. En esta dirección, los principios de desarrollo del proceso de C-CTAMA, cumplen, dada su naturaleza explicativa y heurística, una función lógico-gnoseológica, en tanto actúan como medio lógico para explicar, organizar o fundamentar la concepción propuesta y una función metodológica al permitir explicar o esclarecer la estrategia para la actuación del docente en el contexto concreto de formación de profesores.

La sistematización teórica efectuada permitió a la autora precisar como los principios que rigen el desarrollo del proceso de C-CTAMA los siguientes:

- **Carácter procesal de la motivación:** revela la necesidad de incidir sobre el componente motivacional en su integridad como proceso, a favor de la orientación, la regulación y el sostenimiento, no de forma aislada o preponderando alguno de ellos; lo que presupone concebir las tareas de aprendizaje derivadas del texto en función de estimular íntegramente el aspecto motivacional durante la atribución de significados y la producción textual, por lo que es imprescindible la consideración de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en todo el desarrollo del proceso.

- **Carácter integrador comunicación – motivación:** significa que los procesos de comunicación y motivación han de ser entendidos y “atendidos” por el profesor no como procesos independientes, sino, y no obstante su relativa autonomía, en estrecha relación, al contener la comunicación a través del propio enunciado, al sujeto y su motivación y posibilitar en la medida que sea más efectiva, la estimulación motivacional en el alumno.

- **Principio de la relación texto – contenido de aprendizaje:** exige la selección de los textos de acuerdo con el contenido específico de cada materia, según particularidades de las diferentes asignaturas; responde por tanto, a los objetivos específicos que se pretendan, al ser portadores de ideas básicas relacionadas con los contenidos que se deseen tratar (conceptuales, procedimentales y actitudinales). El texto en este sentido, favorece al desarrollo de lo instructivo y lo educativo, dado sus potencialidades cognitivas, axiológicas y culturales.

- **Principio de la transversalidad del proceso de C-C textual como AMA:** permite la comprensión de la naturaleza interdisciplinaria del texto como portador de los múltiples saberes del autor, según su conocimiento de las diferentes ciencias y cultura en general, así como de su eficacia para el desarrollo de habilidades comunicativas básicas e imprescindibles en cualquier asignatura, puesto que el dominio de la lengua, como herramienta fundamental de comunicación y la motivación que posea el alumno por aprender, se convierten en puntos de partida esenciales para que se produzca el acto de aprendizaje.

-**Carácter protagónico de los actores del PEA:** Está relacionado con el papel activo del profesor y el alumno, en función de desarrollar el proceso de C-CTAMA. En cuanto al profesor, en relación con sus estrategias de enseñanza, en las formas en que organiza el PEA para que el objetivo sea alcanzado y en cuanto al alumno, en lo que concierne a sus estrategias de aprendizaje, a su disposición por resolver de forma autónoma las tareas, a la persistencia en establecer relaciones con nuevas realidades a partir de lo estudiado, que activen nuevas necesidades de aprendizaje, a favor de su formación profesional.

III.2 3. Caracterización del modelo didáctico para el desarrollo del proceso de C-CTAMA

El modelo didáctico que se presenta, según los presupuestos teóricos asumidos y los resultados del diagnóstico realizado, pone énfasis en el aspecto motivacional, más allá de un componente a tener en cuenta, sino como un elemento intrínsecamente ligado al fenómeno de la comunicación y que puede ser potenciado, a partir del acto comunicativo propiamente dicho, por lo que al dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje del proceso de C-CTAMA, según las particularidades del enfoque didáctico asumido, el profesor de todas las materias ha de diseñar las tareas en función de producir el efecto motivacional deseado.

El modelo que se propone se caracteriza por:

- Ser **flexible**: se reconocen las potencialidades de los diversos tipos de textos en pos de derivar a partir de él, las tareas de aprendizaje que el profesor ha de proponer al alumno para su resolución desde las diferentes materias. Asimismo tiene en consideración la diversidad de criterios que pueden tener los alumnos al dar solución a las tareas, dado por su desarrollo de habilidades y universo del saber.
- Ser **contextualizado**: significa que se reconocen las peculiaridades de cada asignatura, de sus objetivos y contenidos, así como de las particularidades de los alumnos a quienes van dirigidas las tareas de aprendizaje, lo que exige tenerlas en consideración al planificar las actividades, las cuales han de favorecer a su formación profesional, aportándole modelos de actuación que le permitan solucionar problemas similares en la realidad concreta del Preuniversitario. De igual manera se pone énfasis en los procesos de significación, según el contexto en el que se materialicen, por lo que la comprensión y la construcción textual estarán condicionadas por el contexto predominante.
- Ser **dinámico**: está presente, al no ver de forma estática el sistema de relaciones que se establece entre los componentes del PEA, que permiten materializar el proceso objeto de transformación. Asimismo reconoce el dinamismo presente entre lo cognitivo, instrumental, lo afectivo, lo experiencial, lo cultural, en combinación armónica, con las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas, lo que motivará al alumno en relación con la resolución de las tareas.

- Ser **abierto**: permite, a partir de la esencia que lo distingue, ser enriquecido en el marco concreto de aplicación, donde alumnos y profesores aportan nuevos matices a su materialización.

El modelo en su integridad se grafica de la siguiente manera:

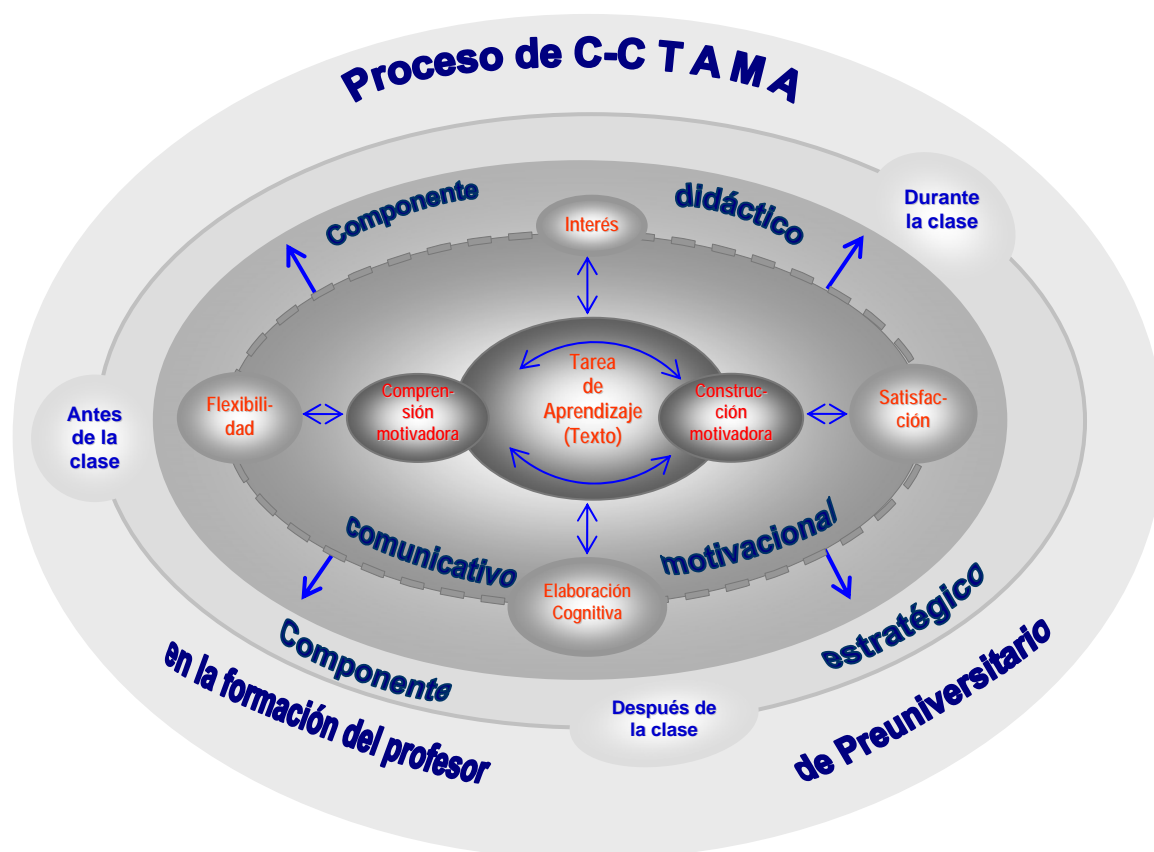


Figura 3: Modelo didáctico, para el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje (C-CTAMA), en la formación de profesores para Preuniversitario. Elaboración propia.

Explicación del gráfico

El modelo didáctico graficado con anterioridad, se representa en un esquema circular que constituye en su conjunto la proposición, que para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, se hace en el marco de la presente tesis.

El círculo externo engloba al proceso en su integridad, el cual es el resultado de la articulación entre los tres círculos internos, los cuales establecen entre sí, una relación de inclusión de lo general a lo particular y viceversa; los mismos están representados por cada uno de los componentes del modelo en cuestión. De esta manera, el círculo de contorno discontinuo, que aparece en el interior del gráfico,

actúa como el componente específico y esencial de dicha proposición, en tanto contempla en estrecha y dinámica relación, las dimensiones comprensión y construcción motivadora, materializadas en la tarea de aprendizaje que se deriva del texto, esta última funcionando como el elemento nuclear, que propicia la consolidación del interés, la elaboración cognitiva, la flexibilidad y la satisfacción, que se producen durante la atribución y producción de significados textuales.

Las líneas discontinuas que sostienen estos indicadores significan que lo motivacional permea todo el proceso, como punto de partida y fin. Identificado con el componente comunicativo-motivacional este círculo central se concreta en el siguiente, reconocido por su carácter didáctico, dado el componente que a su vez representa y que actúa como potenciador básico en el contexto concreto de enseñanza aprendizaje, donde se materializa el proceso de comprensión – construcción textual en la condición que se ha tratado, puesto que es quien garantiza la determinación del método (trabajo con el texto) y el medio (texto), quienes permitirán que el alumno modifique sus conocimientos en las diferentes materias que recibe, siempre y cuando se garanticen las etapas contenidas en el tercer círculo, representativas del componente estratégico, las cuales guían el quehacer del profesor antes, durante y después de la clase, así como el proceder de los alumnos en el contexto concreto del PEA. Estas etapas se desarrollan, desde el diagnóstico hasta el rediseño de pautas de actuación del docente, en función de perfeccionar el proceso de desarrollo que se pretende en el 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario.

Componentes del modelo

1- Componentes de carácter comunicativo – motivacional

En correspondencia con el objeto de investigación declarado, el componente comunicativo motivacional constituye el componente central del modelo, puesto que en él subyace la concepción teórica que se defiende, en relación con el carácter de agente motivador asociado al proceso de comprensión – construcción textual.

En tal sentido, constituyen elementos esenciales la **comprensión motivadora**, la **construcción motivadora** y la **tarea de aprendizaje derivada del texto**, los cuales en estrecha relación –se ha considerado - “producen motivación”.

El aspecto comunicativo, se identifica con el proceso de comprensión - construcción textual, donde el alumno atribuye y produce nuevos significados, durante el acto de transformación de sus conocimientos, lo cual, al satisfacer sus necesidades de aprendizaje y crear nuevas necesidades, a partir de la propia naturaleza interdisciplinaria del texto, estimula su **interés por aprender**; así se favorece, desde las tareas que se diseñan la **elaboración cognitiva**, lo cual conduce a la reflexión, el análisis, la emisión de juicios propios y consecuentemente puesta en práctica de estrategias para la comprensión y producción textual, en función de modificar oportunamente el conocimiento que se posee; en ello es primordial que exista una actitud **flexible**, abierta durante el PEA. En consecuencia, el alumno debe sentir placer, **satisfacción** por el resultado de su interacción con la tarea, por la solución encontrada, como expresión de la consecución de la meta propuesta. Los elementos destacados se identifican con el proceso **motivacional** en la integridad de sus tres componentes: orientación, regulación y sostenimiento.

Se parte en primer lugar, de la consideración de que el objeto que se caracteriza es un proceso complejo y dialéctico, que ha de ser entendido en su desarrollo y a partir de sus componentes y relaciones entre ellos. Un proceso de elaboración textual, donde, tanto la comprensión como la construcción tienen un rol esencial, pues ambos se complementan para completar un ciclo, que comienza con la captación y atribución de los significados y concluye con la producción de estos, el cual testifica el tránsito a niveles superiores de conocimiento, producto de la transformación de los que ya se poseen. No obstante, considera la autora que se está en presencia de un proceso que no cierra, sino que queda susceptible de enriquecimiento, a partir de la experiencia de cada alumno y sus nuevos retos.

Desde esta perspectiva, el diálogo pedagógico es vital como contexto de desarrollo de dicho proceso. Y es que sus componentes operan en la dinámica propia del intercambio comunicativo, lo que supone un contexto dialógico – motivacional adecuado, donde interactúan propósitos, estrategias, métodos, estilos, necesidades, motivos... de los profesores y los alumnos y donde cada quien se crea una representación del otro, la cual incidirá en la actuación de ambos. Al respecto, es elemental el intercambio y el convenio de criterios entre los actores, en función de la motivación por el aprendizaje, la cual es favorecida

en el presente modelo por los componentes antes enunciados en la medida que existan un conjunto de condicionantes, tales como:

- La existencia de un diagnóstico certero del desarrollo de las habilidades pertinentes a ambos procesos de significación, que permita un accionar coherente en correspondencia con ello.
- La existencia de una caracterización del grupo en general y de cada alumno en particular, en cuanto a las especificidades del proceso de motivación por el aprendizaje que en ellos se manifiesta.
- La selección de diversos tipos de textos para el trabajo en clases, que se adecuen a las preferencias de los alumnos.
- El diseño de las tareas no solo en función del aprendizaje de los contenidos de cada asignatura del currículo en particular, sino además, de posibles relaciones con la enseñanza de esos contenidos en el Preuniversitario.
- Concientización del valor que posee la tarea que se propone para la formación universitaria y para el desempeño profesional futuro.
- La explicación desde el punto de vista metodológico, de cómo proceder para comprender y producir nuevos significados.
- La orientación previa y precisa de la tarea.
- La garantía de un clima comunicativo favorable.
- La proposición de tareas que desencadenen nuevas necesidades de aprendizaje.

En las anteriores condicionantes es evidente el rol decisivo de **la tarea de aprendizaje**, la cual actúa como un elemento catalizador entre lo comunicativo y lo motivacional, dado su condición de célula básica del PEA; tarea que debe ser concebida en función de la estimulación motivacional, por lo que debe tenerse en cuenta al diseñarla un conjunto de **atributos que le son esenciales**:

**Atributos de la
tarea contenida en
el texto**

**Características durante la atribución y producción de
significados**

Interesante

Presencia de temas novedosos, que despierten la curiosidad.

Significativa	Adecuación a las necesidades, gustos y preferencias individuales, relacionadas con la futura profesión.
Asequible	Claridad en las ideas, que se ajusten al universo del saber, que sean objetivas.
Instructiva	Enriquecimiento cognitivo, afectivo, comunicativo y cultural.
Útil	Contribución a la solución de problemas de diversa índole, con énfasis en lo concerniente a la profesión.
Educativa	Formación de valores éticos, morales, profesionales.
Desafiante	Presentación de obstáculos que generen meditación, reflexión, creatividad.
Desarrolladora	Desarrollo integral del alumno, con énfasis en lo comunicativo – motivacional.
Dinámica	Estimulación del deseo, la autonomía, las expectativas, el interés, la reflexión, la satisfacción.
Flexible	Posibilidad de diversas vías de solución a las proposiciones textuales.

La tarea de aprendizaje en la particularidad de este trabajo, está asociada a un determinado texto, que le da origen y que puede y debe ser de diverso tipo. El profesor debe seleccionarlo de acuerdo con sus objetivos y contenidos de aprendizaje y elaborar las tareas en correspondencia con los niveles declarados para su comprensión: lectura inteligente, crítica y creadora. En su conjunto, los procesos de significación que se conciben desde la tarea, deben conducir al establecimiento de las relaciones entre lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, por lo que los subsistemas de preguntas que integran las tareas requieren ser precisos y claros en este sentido; las preguntas han de permitir al alumno precisar los significados explícitos e implícitos en el texto, el análisis lingüístico de palabras y expresiones claves y la identificación y precisión de la intención y finalidad comunicativas, en pos de favorecer el desarrollo de los procesos de significación, lo que conducirá a que el alumno transite por todo un proceso de reflexión y análisis que le facilite la solución satisfactoria de las tareas.

Las tareas de aprendizaje derivadas del texto, a partir de sus atributos y características favorecerán:

- El deseo, el placer y las habilidades en relación con la lectura y solución de los problemas planteados en el texto.
- El interés por el conocimiento y las habilidades de atribución y producción de significados.
- El trabajo con el texto, a partir de la integración de lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.
- La precisión de dificultades para la solución de los problemas propuestos por el texto.
- La aceptación y utilización de diversas vías de solución.
- La satisfacción por la solución de las tareas de aprendizaje derivadas del texto

2- Componentes de carácter didáctico

Para la consecución de los propósitos declarados y de acuerdo con las particularidades del PEAD asumido, es medular la articulación de los componentes didácticos que interactúan en la clase, tanto los **personales** como de los **no personales**, entendidos en relación con el objeto que se ha venido tratando, los que harán posible la materialización del componente central antes explicado.

Para el desarrollo del proceso de C-CTAMA es esencial el rol del **alumno**, como sujeto que debe tener una posición activa de forma permanente. De esta manera y de acuerdo con la intención de estimular la orientación, la regulación y el sostenimiento motivacional durante la actividad de aprendizaje, resulta elemental conocer cuáles son sus necesidades de aprendizaje de forma individual y grupal. Estas necesidades responden, en primera instancia, a las expectativas del joven que ingresa a la Universidad de Ciencias Pedagógicas, con el propósito de formarse para la dirección del PEA en el Preuniversitario, por lo que están asociadas a: adquisición de conocimientos pertinentes a este nivel (relacionado con las asignaturas que impartirá), desarrollo de habilidades generales y específicas, desarrollo de estrategias de aprendizaje, creación de modos de actuación profesional (estrategias de enseñanza), así como aquellas que están vinculadas con las propias insuficiencias que se heredan del nivel anterior y que el

profesor constata con el diagnóstico continuo que realiza; todo ello matizado por necesidades de índole cultural, que despierten la curiosidad en los alumnos por la riqueza espiritual de la humanidad.

Lo anterior conduce a incentivar la lectura como fuente por excelencia de conocimiento y de placer y como vía idónea para desarrollar el proceso de comprensión – construcción textual y el conjunto de habilidades que este implica, a saber de: captación de significados literal, implícito y complementario, y la correspondiente comprensión de textos de diferentes tipos de forma inteligente, crítica y creadora, realización de inferencias a partir de las pistas semánticas que el texto ofrece, determinación del tema, subtemas, proposiciones y conceptos, precisión de las ideas principales y secundarias, valoración crítica de las ideas, explicación de las relaciones entre lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, construcción de textos orales y escritos en diferentes estilos, secuenciación lógica en la construcción del texto propio, empleo de los recursos estilísticos de acuerdo con la intención comunicativa, posición crítica ante el texto individual y el de los diferentes autores y demás alumnos; entre otras.

En correspondencia el profesor organiza el PEA de forma creativa (**formas de organización**), en el que el papel del grupo es fundamental, pues el trabajo en equipos, por ejemplo, estimulará las relaciones de cooperación entre sus miembros y el intercambio de conocimientos y experiencias en relación con los temas presentados por cada asignatura y texto en particular. De este modo, la proposición de diferentes vías para la solución a las tareas será un resultado colectivo, que se enriquece a partir de los aportes individuales, según las elaboraciones que se hagan al respecto. Desde el punto de vista organizativo ha de propiciarse el intercambio de roles, de manera que todos los integrantes del grupo sean protagonistas en la exposición de ideas, en la oposición a lo que otros consideran, en la modelación de tareas para los diferentes grados del Preuniversitario.

Ha de garantizarse consecuentemente, un clima motivacional favorable para el colectivo, diseñar tareas que involucren a todos y a cada uno de los integrantes, propiciar el intercambio de opiniones, la reflexión, la defensa de criterios en un ambiente sano y agradable. Es imprescindible en esta dirección, la explicación del valor de la tarea a realizar, su orientación adecuada, la modelación de las

posibles vías de solución, la sistematización de las habilidades pertinentes, la precisión del rol de cada quien, la creación de las condiciones materiales necesarias para que los alumnos tengan acceso al texto, de acuerdo a la variante seleccionada.

Para la efectividad del proceso que se pretende desarrollar es esencial la determinación del **problema de enseñanza-aprendizaje**, que genera en el alumno al resolver la tarea que se le propone, la necesidad de saber qué pasos seguir para elaborar significados textuales que le permitan encontrar la solución requerida, lo que condiciona un proceso de búsqueda de información, de desarrollo de habilidades para la comprensión y construcción textual que producirán en él una transformación positiva, en la medida que sea más competente en la atribución y producción de nuevos significados.

Para ello resulta básico el **objetivo** que se desea alcanzar y que será quien dirija la actividad cognoscitiva en sí misma, a partir de los **contenidos** que constituyen objeto de enseñanza y aprendizaje. Al presentar los contenidos, si bien deben adecuarse a lo establecido, según los programas de las diferentes materias y sus particularidades para 10mo, 11no y 12 grados, estos deben relacionarse con temáticas de interés cultural para los jóvenes, de modo que la ley física, el teorema matemático o las características de la especie, se aprendan a la par de otros temas que proporcionen esa cultura general que tan necesaria resulta y que tan deficitariamente se manifiesta en los egresados del nivel medio. (**Anexo 12**)

Ambos componentes presuponen la selección de los textos, teniendo en cuenta los gustos y preferencia de los alumnos y la elaboración de las tareas de aprendizaje.

El alumno tiene que percibir que el contenido con el que va a codearse le “sirve” para algo, le “aporta” en algo, y es que todo alumno...” afronta la actividad escolar con una pregunta explícita o implícita: ¿Para qué necesito saber esto? (Alonso, 1997: 59); interrogante esta que estimula a traspasar los significados y niveles del texto que lo contiene hasta hacerlo propio, hasta crear, en un acto de producción de nuevos significados, el texto del lector.

Un papel determinante en tal sentido, le corresponde a los **métodos y medios de enseñanza**. Resulta esencial desde la posición teórica y metodológica que respalda la intención investigativa en la que se profundiza, comprender la

necesidad de asumir un método homogéneo para el trabajo con los textos en todas las asignaturas, que desde el punto de vista metodológico propicie que el alumno de forma coherente logre traducir, interpretar y extrapolar coherentemente hasta llegar a la producción de nuevos significados.

El diseño de la tarea en este sentido, ha de llevar al alumno de lo simple a lo complejo, en un orden de ascenso a estadios superiores de elaboración textual para lo que es necesario: leer correctamente el texto, determinar las palabras o expresiones claves y sus significados según el contexto, atribuir significados de acuerdo al conocimiento que sobre el tema se posea, enjuiciar, criticar, valorar las ideas que se transmiten, tomar posición a favor o en contra de lo planteado; o sea, expresar los puntos de vista y criterios resultado de la reflexión provocada durante el análisis del texto y consecuentemente, aplicar lo comprendido a nuevos contextos, establecer relaciones con otros textos, arribar a conclusiones que originan nuevos textos, como producto de los procesos de significación ocurridos.

En este punto, la autora considera oportuno hacer algunas sugerencias para el trabajo con textos de predominio denotativo y de predominio connotativo, que facilitarán la elaboración de la tarea por parte del profesor, pues estas deben encauzar al alumno al siguiente proceder:

Para textos de predominio denotativo

- **Determinación del primer mensaje:** se hace referencia al significado de una primera impresión, al diálogo con inmediatez del lector, de su experiencia vital con el texto, a las primeras voces que de este le llegan.

-**Distinción de la información ofrecida por el texto:** se trata de identificar la información que aparece en el texto y relacionarla con el tema que representa.

- **Distinción de la información desconocida y necesaria:** debe identificarse a partir de la información localizada con anterioridad, cuál es la que falta, y que resulta necesaria para la producción de significados a partir del texto. Aquí se activa con fuerza, la red de conocimientos del alumno en relación con el contenido objeto de aprendizaje, permitiendo que este pueda hacer los deslindes imprescindibles.

- **Identificación de los instrumentos que cada ciencia particular ofrece para la resolución de la tarea de aprendizaje propuesta por el texto:** toda vez que

haya certeza de hacia dónde conduce la tarea propuesta, entonces será posible determinar qué instrumentos (teoremas, fórmulas, operaciones aritméticas, algoritmos, etc.) deben ser utilizados para la solución adecuada de dicha tarea.

- **Aplicación del o los instrumentos que permiten solucionar la tarea:** significa poner en práctica conocimientos y habilidades para darle solución con éxito a la tarea.

- **Formulación de la respuesta a la tarea de aprendizaje:** está relacionado con el acabado de las acciones cognitivas prevalecientes, con el completamiento de un algoritmo que exige presentar “oficialmente” la solución encontrada y que actúa como la idea principal del texto en cuestión, ahora construida por el lector.

Para textos de predominio connotativo

-**Determinación del primer mensaje del texto:** alude como antes se explicó, al significado de una primera impresión, al diálogo del lector, de su experiencia vital con el texto y a que puede ser desencadenado por apenas una palabra, que al “chocar” con el lector provoca un efecto significativo. Recuérdese a la poetisa cubana Dulce María Loynaz cuando aseguró:

“Una palabra, solo una palabra:

Y de pronto la vida se me llenó de luz”... (Loynaz, 2006:38).

- **Localización de información explícita y directa en el texto:** se refiere a localizar la información que aparece objetivamente en el texto, a esa que está “flotando” y que solo hay que leer para encontrarla.

- **Precisión del significado contextual de las palabras y expresiones que aparecen en el texto:** requiere del análisis lingüístico de palabras y expresiones, de acuerdo con el contexto de uso, contextualizado a partir del sentido de base de las palabras, al significado lo más exacto posible, que tienen en el texto en cuestión. (Sin ello no es posible “destejer” el texto).

- **Determinación las palabras y expresiones claves del texto:** exige determinar, precisar cuáles son las palabras o expresiones que más aportan por su significado, al significado global del texto, no por la significación misma, sino por su valor estructural, en cuanto a categoría léxica o gramatical: ejemplo: como sustantivo, como adjetivo, predominio de tiempos, uso de modos verbales, aspecto, etc.; el alumno tiene que discernir entre ellas, por la información que

contienen, por las sugerencias que hacen, por las relaciones a que conllevan desde el punto de vista semántico. El análisis en este caso no puede ser superficial, no se trata de discriminar palabras a la ligera, sino de ser agudos en la comprensión de los significados aportados por cada categoría léxica y gramatical, que es lo que en definitiva determina que sean claves o no.

- **Realización de inferencias:** de acuerdo con las sugerencias significativas que aportan las palabras y expresiones claves del texto, el lector (alumno) tendrá ante sí “pistas” que lo conduzcan a núcleos conceptuales básicos alrededor de la esencia del texto.

- **Precisión en orden de aparición de las ideas del texto,** (explícitas e implícitas).

- **Determinación de la idea principal o trascendental:** para conseguir identificar la idea principal de un texto, el sujeto tiene que aprender a utilizar las macro reglas, al decir de Van Dijk, (2000), de selección, generalización y construcción. Esta idea engloba a todas las demás, es el núcleo, el eje alrededor del cual estas giran, lo que determina su trascendencia en relación con ellas. Puede aparecer explícita o implícita y es entonces en este segundo caso el lector tiene que construirla, de acuerdo con las sugerencias que las pistas contenidas en el texto ofrecen.

- **Captación de la intención del texto:** es el resultado de la apropiación integrada de lo semántico y lo sintáctico, que ahora interactúa con lo pragmático y posibilita la integración necesaria entre los tres núcleos básicos del análisis discursivo.

- **Vinculación de los mensajes del texto con la experiencia vital como destinatario, con el universo del saber:** los significados contenidos en el texto se ponen en contacto con los saberes del alumno, lo que condiciona su apreciación particular al respecto.

- **Enjuiciamiento, crítica, valoración del texto:** cada alumno interpretará el texto, opinará sobre él, emitirá juicios, valoraciones de acuerdo con sus saberes y experiencias según el tema.

- **Reconstrucción del mensaje:** se concreta en la emisión del mensaje definitivo del texto en un acto de producción de nuevos significados; aquí nace el texto propio, ese que se le escapa de las manos a su autor porque ahora tiene los nuevos

matices que el lector (coautor) le adjudica. Aquí las acciones cognitivas alcanzan su máxima expresión; es este el instante en el que el alumno modifica sus conocimientos e enriquece sus saberes. La respuesta o solución a la tarea de aprendizaje está precisamente aquí.

Desde la posición teórico-metodológica que se defiende, el texto significa el **medio de enseñanza** más eficaz, puesto que además de ser el portador del contenido de aprendizaje, actúa objetivamente como el objeto que satisface las necesidades de atribución y producción de significados, que exige el alumno para poder transformar sus conocimientos y que por consiguiente, es el objeto real que convertido en motivo, hace que el alumno se disponga activamente a resolver las tareas propuestas a partir de él.

Al señalar al texto como medio fundamental en el presente modelo, resulta básica la flexibilidad en el uso de diferentes tipos de textos; la diversidad en relación con ellos respalda la riqueza de la comunicación, a partir de las diferentes situaciones e intenciones; por tanto, todos son válidos, siempre y cuando respondan a los objetivos que se pretendan alcanzar. En todos los casos, el texto viabiliza el principio pedagógico de la unidad de la instrucción y la educación.

No obstante las potencialidades de cualquier tipo de texto, la autora enfatiza en la utilización del texto literario, más allá del marco de las Humanidades, dado precisamente por la complejidad semántica de estos y la posibilidad que brindan como consecuencia de que el alumno se vea “obligado” a buscar información en el texto subliminar, detrás de las palabras, donde se esconden los significados implícitos o intencionales. El texto literario además, abre -en mayor grado- las puertas a la imaginación, a la creatividad, al placer..., en la medida que el lector se sienta identificado afectivamente con la temática que este recrea. La utilización del texto literario en las clases de ciencia por ejemplo, colabora a plantear al alumno las tareas de aprendizaje a partir estilos de comunicación diferentes al científico, que es lo que comúnmente predomina. (En relación con contenidos de Física véase ejemplificación de tarea al respecto en el **Anexo13**).

Es importante destacar que para el trabajo con la diversidad textual, se requiere de un profesor que sea un buen lector, como garantía para que pueda hacer una selección adecuada y creativa, que a su vez incite a los alumnos a leer.

Se aboga además por la utilización de otros textos además de los literarios; la clase de lengua y de literatura, de Humanidades en sentido general, puede y de hecho debe, ofrecer al alumno modelos de actuación para la atribución de significados y producción de textos de diferentes estilos, sobre todo, porque estas asignaturas rectoran el desarrollo de habilidades lingüísticas y necesarias competencias para la comunicación y el aprendizaje.

Por sus aportaciones cognitivas, científicas y culturales, además de por su forma amena de llegar hasta el alumno (según además, información diagnóstica), se recomienda la utilización en todas las asignaturas de documentales, películas, como textos audiovisuales que incitan el interés y la curiosidad de los alumnos. Al respecto, debe mantenerse la lógica de los contenidos y objetivos de cada asignatura, los que serán tratados a partir de las potencialidades que estos tipos de textos proporcionen y que el maestro ha de analizar detalladamente antes de proponerlos al alumno. En su análisis se tendrá en cuenta además de lo anteriormente planteado, la incidencia desde el punto de vista significativo, de aspectos como: música, luces, escenografía, ambientación, los cuales responden a la intención comunicativa de la obra de la que se trate y que se convierten junto a los propios enunciados, en pistas de carácter semántico, que enriquecen los procesos de significación que el alumno efectúa.

Es esencial en este punto, el dominio y consecuente aplicación de la metodología que caracteriza el trabajo con textos audiovisuales, lo que supone tres fases fundamentales:

- antes de la visualización: orientación al alumno de los aspectos a observar en el material, lo que exige de la elaboración de una guía de observación que debe ser facilitada y discutida previamente. En este momento pueden proponerse además, si el profesor lo estima conveniente, las tareas que se derivarán del texto seleccionado.
- durante la visualización: se informa como punto de partida el objetivo de la visualización y se rememoran los aspectos a observar.
- posterior a la visualización: Se procede a la discusión del material, de acuerdo con los aspectos antes informados y a la solución y revisión de las tareas propuestas. (Se sugiere después de la visualización del material, facilitar al

alumno un resumen escrito sobre lo tratado, con el objetivo de que la lectura detallada le permita la solución de las tareas textuales con más objetividad).

Otro componente de gran importancia para estimular el aspecto motivacional resulta ser la **evaluación**, considerado por Alonso (1997), como uno de los factores contextuales que más influye en la motivación o a la falta de motivación hacia el aprendizaje en los alumnos. Al respecto, propone cuatro dimensiones que la caracterizan y que condicionan, afirma, sus repercusiones motivacionales: “magnitud del éxito o el fracaso, relevancia percibida de los aprendizajes, posibilidad de ayudar a superar los errores, expectativas de control del resultado”. (Alonso, 1997: 107).

En relación con la intención de lograr el desarrollo del proceso de C-CTAMA, el contenido de estas dimensiones implica:

- **Magnitud del éxito o el fracaso:** la comprobación por parte del alumno de sus propios resultados no es un hecho abstracto, sino la constatación de cómo es capaz de interactuar con la naturaleza del contenido (aportado por el texto), de resolver las metas que este le exige, de trascender de lo explícito a lo complementario, desde una lectura inteligente hasta una lectura creadora. Si hay éxito la autoestima crecerá, si prima el fracaso, lo contrario; cualquiera de los dos, manifiesta Weiner (1986), repercutirá en el aspecto motivacional.
- **Relevancia percibida de los aprendizajes:** las tareas propuestas al alumno como objeto de evaluación han de cobrar sentido para estos, deben considerar que los contenidos (aportados por el texto) son importantes para su desarrollo cognitivo en relación con determinada materia y su futura profesión. Las metas propuestas, a partir de los textos deben propiciar el desarrollo del alumno desde el punto de vista teórico y metodológico, en función de prepararlos para la dirección del PEA en el Preuniversitario, por lo que las tareas evaluativas tienen que ser el resultado del aprendizaje sucedido en clases.
- **Posibilidad de ayudar a superar los errores:** las tareas propuestas deben condicionar que el alumno perciba no solo que no pueda trascender determinado significado del texto, sino que pueda identificar qué se lo impide, dígame: conocimiento del tema, dominio del vocabulario, identificación de pistas semánticas, precisión de las connotaciones que asumen las palabras o expresiones, insuficientes recursos lingüísticos, como camino de auto

conocimiento que trasciende a otras situaciones y se convierte en instrumento de automedición y /o autoevaluación.

- **Expectativas de control del resultado:** según el alumno avance en la comprensión - construcción textual, se acercará a mejores calificaciones, por lo que este debe saber con la mayor objetividad posible qué tiene que hacer, y cómo proceder con el texto.

Los aspectos tratados como parte del componente didáctico son esenciales para concebir en la práctica el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

3- Componente de carácter práctico: estrategia para la actuación didáctica del profesor en función del objeto de desarrollo

Muy relacionado con los anteriores se encuentra el componente práctico, el cual permite la materialización de los mismos, a partir del accionar coherente del profesor como mediador del PEA, por lo que este responde a la concreción, de acuerdo a la concepción que al respecto se ha defendido, del proceso de C-CTAMA.

En el marco referencial del presente trabajo la estrategia es comprendida como la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos, y que tienen como propósito esencial la transformación del objeto de investigación desde un estado real a uno deseado. (De Armas, Ramírez /y/ otros, 2003: 48). En este caso, figura como el resultado de la investigación acción participativa, al ser concebida y diseñada a partir de la participación unánime de los sujetos intervinientes en el proceso analizado: alumnos y profesores.

Objetivo general: Determinar acciones estratégicas específicas para la materialización en la práctica del proceso de comprensión- construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er. año intensivo de las Carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario del UCPRMM, de Pinar del Río.

La actuación del profesor en esta dirección se concibe a partir de 3 etapas fundamentales: antes de la clase (1er.a), durante la clase (2da) y después de la clase (3ra). La explicación de dichas etapas incluye objetivo, acciones y sugerencias metodológicas, tiempo de duración, recursos humanos y materiales.

Primera etapa: Antes de la clase

Esta etapa contiene dos momentos fundamentales. Ellos son:

1: Diagnóstico de la manifestación inicial del proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje en los alumnos, a partir de los indicadores representativos de las dimensiones comprensión motivadora y construcción motivadora antes explicadas.

Objetivo: Evaluar el comportamiento de los indicadores en cada una de las dimensiones declaradas.

Acciones:

- Precisar los indicadores que serán evaluados y desarrollados.
- Seleccionar las técnicas e instrumentos.
- Aplicar los instrumentos de investigación.
- Procesar la información obtenida, interpretar los resultados e integrar los resultados.
- Realizar la valoración de los resultados obtenidos.

Sugerencias metodológicas:

a)- Utilizar los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Expresión de Motivos.
- Auto inventario de incentivos motivacionales.
- Cuestionario de Autorreporte.
- Observación a clases.

b)- Realizar prueba pedagógica, consistente en un ejercicio de comprensión - construcción textual, en aras de comprobar las dificultades existentes en relación con las habilidades necesarias a tal efecto. Esta prueba pedagógica, en tanto el colectivo no esté capacitado para ello, debe ser aplicada por el profesor de Español de cada carrera, previa coordinación con el resto de los profesores y su calificación debe realizarse en colectivo, como vía además de entrenamiento para aquellos que no sean especialistas de lengua.

c)- Proceder a la valoración de la información obtenida, según las categorías establecidas, de acuerdo con los índices frecuenciales evidenciados en cada caso.

d)- Confeccionar un registro del comportamiento de los indicadores, con el fin de hacer comparaciones en los momentos que se establezcan.

El diagnóstico debe realizarse a inicios de cada bloque, según lo establecido al respecto, lo que significa que se efectúen tres mediciones en el curso, cuyos resultados facilitarán la comparación entre cada uno de los momentos; en él intervienen los profesores del año y se requiere de papel y recursos digitales.

2: Determinación de los componentes didácticos de la clase

Corresponde a este momento la combinación armónica de los componentes personales y no personales del PEA, por lo que es esencial la comprensión de cada uno de ellos a luz de las ideas que se defienden.

Objetivo: Determinar los componentes didácticos que predominarán en el PEA específico de cada asignatura, a favor de la intención motivacional declarada.

Acciones.

- Realizar la autopreparación necesaria, según el dominio metodológico y científico que cada maestro posea, en función de determinar adecuadamente los componentes didácticos que permitirán la dirección efectiva del PEA, según la intención que se pretende. (La capacitación, a partir del diagnóstico a los docentes que se propone más adelante, favorecerá dicha autopreparación)
- Seleccionar el texto que permitirá la derivación de la tarea de aprendizaje de acuerdo a los objetivos y contenidos específicos de cada asignatura.
- Concebir la tarea de aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico y las particularidades y fines de la asignatura.

Sugerencias metodológicas:

- a)- Garantizar que todos los alumnos accedan al texto que permitirá la derivación de la tarea, así como que tengan información preliminar acerca del tema, a partir de intercambios de ideas entre el grupo y el profesor.
- b)- Si el texto seleccionado es de carácter audiovisual, facilitar de forma escrita un resumen del mismo, con el fin de que se realicen las lecturas necesarias para la atribución y producción de significados.

Segunda etapa: Durante la clase

A esta etapa corresponde la propuesta de tareas que hace el profesor, a partir de los textos seleccionados, para la correspondiente comprensión – construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje, así como su resolución por parte de los alumnos.

Objetivo: Resolver las tareas de aprendizaje derivadas del texto.

Acciones

El trabajo con las **tareas** requiere de tres momentos claves:

- **Orientación:** el maestro comunica al alumno su objetivo, se reflexiona sobre valor de utilidad, contenido, habilidades a desarrollar y posibles vías de solución (se recuerda algoritmo para la comprensión -construcción textual). Posteriormente se procede a la presentación del texto, es el momento del contacto del alumno con él, su lectura, si es escrito, o visualización en el caso que se requiera. (Es válido destacar que la lectura, observación de un cuadro, de un fenómeno, visualización del material audiovisual, etc., pueden ocurrir en un momento anterior si se considera pertinente). Debe estimularse la lectura de otros materiales que tengan relación con el tema.
- **Ejecución:** el alumno emplea un tiempo determinado de acuerdo a cómo se haya concebido, para dar solución a las tareas correspondientes.

Durante la clase el profesor debe realizar una serie de acciones específicas en virtud de producir el efecto motivador de la comprensión y construcción respectivamente, cuya puesta en práctica está relacionada en gran medida, con la concreción de los componentes anteriores, pero que se particulariza en el contexto concreto de aplicación de cada asignatura, en la que las tareas se diseñan de acuerdo con las especificidades en relación con: objetivos, contenidos, problemas profesionales, diagnóstico de los alumnos, preparación del profesor, etc.

Acciones a favor de la comprensión motivadora:

- Propiciar la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado.
- Explicitar el valor de la tarea contenida en el texto.
- Propiciar la reflexión sobre el tema abordado.

- Proponer tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica.
- Favorecer a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto.
- Explicitar las posibles vías de solución
- Estimular la búsqueda de otras vías de solución.
- Sistematizar un algoritmo para la comprensión textual.
- Estimular la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada.
- Propiciar el intercambio de ideas con los demás compañeros
- Estimular la reconsideración de ideas y opiniones sobre el tema.
- Propiciar la valoración del grado de complacencia con la comprensión efectuada y la socialización de la misma.

A favor de la construcción motivadora

- Estimular la elaboración personal del texto.
- Insistir en la búsqueda de diferentes vías para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.
- Proponer temas interesantes y novedosos que despierten el deseo de elaborar el nuevo texto.
- Promover la profundización en el tema sobre el que se elaborará el texto propio.
- Explicitar el valor de la elaboración del nuevo texto portador de la tarea de aprendizaje, en relación con su desempeño en el Preuniversitario.
- Proponer tareas de elaboración textual donde se requiere de análisis y reflexión.
- Proponer la elaboración de diferentes tipos de textos.
- Propiciar la organización de las ideas antes de ser expresadas.
- Estimular la elaboración de ideas sólidas, profundas.
- Exigir la utilización de los recursos estilísticos correspondientes según la intención y situación comunicativas predominantes.
- Exigir la concreción de las características de la textualidad al elaborar el texto.
- Propiciar la elaboración de las respuestas desde diferentes puntos de vista.
- Estimular la crítica y autocrítica del nuevo texto elaborado.

- Estimular la socialización y aceptación de sugerencias sobre el texto elaborado.
- Estimular el entusiasmo por la elaboración del texto.
- Crear las condiciones (higiénicas, materiales, cognitivas y afectivas) a favor de que la elaboración textual sea agradable.
- Estimular la valoración del grado de complacencia con el texto elaborado.

En correspondencia, el alumno debe responder con una actitud activa, resultado del accionar didáctico del profesor, en relación con la intención motivadora que se pretende. **(Anexo 14)**.

- **Control**: está relacionada con la evaluación de la tarea, con el control de los logros y deficiencias mostrados por cada alumno y grupo en relación con el proceso de C-CTAMA. Puede realizarse en la propia clase, a partir de la revisión individual y colectiva de las tareas que han sido resueltas, según lo orientado anteriormente por el profesor. No obstante, el control trasciende en el presente modelo a la etapa después de la clase.

Es importante que al efectuar la evaluación de la tarea se tenga en cuenta la **suficiencia**, lo que implica que las ideas y el modo de hacerlo escogido por el autor (alumno), son suficientes para lograr el objetivo que se persigue; dentro de la suficiencia se contempla: **ajuste al tema** (referencia al mismo tema); **calidad de las ideas** (como prueba de elaboración por parte del autor); **cantidad de ideas** (lo que determina no es el número, sino la idoneidad, de acuerdo con la estrategia comunicativa escogida), **uso adecuado de los recursos lingüísticos** (están en función del desarrollo de la idea esencial y mensaje que se pretende, según la intención comunicativa); **conocimiento particular y general, en relación con el tema que se aborda** (el autor debe hacer gala de sus conocimientos – en justa medida-); **originalidad y creatividad en la expresión de las ideas** (aquí lo que prima es la flexibilidad mental y la fluidez de las ideas, que no se repitan consignas, ni caminos trillados, sino la propia manera de analizar el tema).

Sugerencias metodológicas.

a)- Realizar una adecuada atención a las diferencias individuales: estimular a los que sobresalgan en el proceso de C-CTAMA y analizar de forma individual y colectiva las deficiencias que puedan persistir al respecto, para lo que deben

elaborarse tareas de reserva para aquellos alumnos que no alcancen los niveles deseados.

b)- Facilitar al alumno datos, información adicional que les resulte curiosa en relación con la temática abordada en el texto, sobre el autor u otros textos y temáticas que se relacionen con lo tratado.

c)- Realizar un registro de las dificultades más relevantes en relación con el proceso de C-CTAMA, el cual permita al término de cada bloque de asignaturas impartido, hacer un balance al respecto y encauzar el trabajo a su erradicación.

Para la preparación previa a la clase y durante la clase en sí misma se precisa:

- Tiempo de duración: de forma sistemática durante la impartición de la asignatura, preferentemente en relación con los sistemas de clases por unidades o temas.

- Recursos Humanos: profesores del colectivo de disciplina y año y alumnos.

- Recursos materiales: documentos normativos (programas, orientaciones metodológicas, bibliografía básica, textos complementarios, vídeos, CD, documentos normativos relacionados con la asignatura para el Preuniversitario).

Tercera etapa: Después de la clase

La tercera y última etapa tiene una gran importancia, puesto que se convierte en el punto de partida para la retroalimentación del proceso de forma general y particular. Esta etapa, no necesariamente es posterior a cada clase, sino a sistemas de clases o temas, de modo que se valore el desempeño del alumno y del profesor durante el PEA de determinado contenido, en toda la extensión de sus particularidades. Participan profesores y alumnos.

Objetivo: Valorar la efectividad del accionar del alumno y el profesor en función del proceso de C-CTAMA.

Acciones

- Realizar talleres integradores, donde los alumnos presenten tareas de aprendizaje, a partir de textos seleccionados por ellos, en virtud del tratamiento del contenido abordado, en el grado correspondiente del Preuniversitario.

Dichos talleres pueden efectuarse dos veces al mes y desarrollarse por equipos, donde cada uno de estos, presente una tarea relacionada con una asignatura, hasta completar todas las del área.

- Realizar una valoración al término de cada sistema de clases en cuanto a logros, dificultades y obstáculos en el desarrollo del proceso en relación con el profesor, los alumnos y el grupo.
- Fomentar en función de la valoración al respecto, la autoevaluación y la coevaluación en cada grupo de alumnos.
- Intercambiar a nivel de colectivo de disciplina, asignatura año -según corresponda – acerca de las dificultades detectadas.
- Intercambiar, en un clima de comunicación favorable, los resultados de la valoración efectuada.
- Rediseñar las acciones didácticas en función del proceso de desarrollo, a partir de los resultados del análisis y sugerencias a nivel de colectivos.
- Realizar cortes evaluativos del proceso en desarrollo, trimestralmente, y a partir de ello transformar las estrategias a nivel de colectivos, de acuerdo con las nuevas necesidades metodológicas que se generen.

Sugerencias metodológicas

- El rediseño de las acciones didácticas de cada profesor debe tener un carácter dinámico, modificables si es posible en el momento mismo de la clase o inmediatamente posterior a ella. (Supone una buena preparación por parte del docente).
- Otorgar protagonismo al alumno en la valoración de los resultados de la evaluación realizada, en función de tener en cuenta sus aportaciones o sugerencias en torno al accionar del profesor y al suyo propio.
- Desarrollar actividades metodológicas de forma sistemática, en relación con las dificultades reveladas en la evaluación efectuada, y en dependencia de su especificidad, responsabilizar a los respectivos especialistas para su realización. (En ella deben participar la mayoría de los profesores del año).

III.2.4- Precisiones metodológicas para la implementación práctica del modelo

El modelo didáctico propuesto y su correspondiente instrumentación práctica para contribuir al desarrollo del proceso de comprensión –construcción textual como agente motivador de aprendizaje, fue concebido para su aplicación en la formación inicial de profesores para Preuniversitario, desde el PEA de todas las asignaturas, en pos de sistematizar el trabajo con dicho proceso, no solo para la realidad del primer año intensivo, sino y además, a favor del entrenamiento de los futuros egresados, en relación con el accionar didáctico al respecto, en el contexto específico de la educación en la que habrán de desempeñarse posteriormente, una vez se realicen las adecuaciones pertinentes, según el grado y asignaturas correspondientes.

La utilización del modelo didáctico y su instrumentación práctica favorecen el desarrollo por parte de los docentes del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, al facilitar la actuación de los alumnos en este sentido durante la clase. Su aplicación requiere por tanto, que se garanticen las condiciones necesarias para ello. En tal sentido es preciso:

- Otorgarle el papel rector a la Disciplina Práctica Integral del Idioma Español, en estrecha coordinación con la asignatura de Psicología, para dirigir la comprensión e instrumentación práctica el Modelo que se propone, en la formación inicial de los profesores para Preuniversitario, esencialmente en el 1er. año intensivo.
- Capacitar a los profesores de las carreras de Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales, en función de adquirir desde el punto de vista teórico y metodológico, los conocimientos y destrezas necesarios para comprender y poner en práctica el Modelo propuesto. Para la materialización de dicha capacitación se sugiere un Programa que puede y de hecho debe ser enriquecido en el marco específico de aplicación. (**Anexo15**).

Dicha capacitación debe responder al diagnóstico real de los profesores, en relación con el desarrollo del proceso de C-CTAMA, por lo que el Programa ha sido elaborado a partir de la realidad comprobada en este caso.

- Garantizar, desde el sistema de trabajo metodológico de la UCPRMM, la actualización requerida en torno a la idea que se defiende, en pos de que la

misma se extienda (generalice) al resto de los años en las microuniversidades, donde se completa la formación de los profesores de Preuniversitario.

- Asumir el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje, dado el carácter de macro eje transversal conferido, como línea de trabajo metodológico, cuya responsabilidad atañe a los profesores de todas las asignaturas.

- Perfeccionar el trabajo metodológico e investigativo a nivel de colectivo de disciplina, asignatura y año, en función de lograr el desarrollo del proceso de C-CTAMA, para lo que se sugiere:

- ✓ Incluir en las estrategias de los correspondientes colectivos las acciones pertinentes para potenciar la preparación de los docentes en función del objetivo propuesto.
- ✓ Desarrollar sesiones metodológicas en los diferentes colectivos, donde se modele cómo lograr el desarrollo del proceso de comprensión - construcción textual en el contexto específico de cada grupo escolar.
- ✓ Buscar vías de solución a las dificultades existentes en torno al proceso de comprensión-construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje, a partir de las especificidades de cada asignatura.
- ✓ Concebir sesiones que partan de una clase metodológica y culminen en una clase abierta, al menos una en cada área del conocimiento.
- ✓ Posterior al seguimiento según formas de trabajo metodológico, realizar una sesión de análisis de los resultados evidenciados en las clases abiertas, según indicadores propuestos en la guía de observación utilizada en el estudio diagnóstico de esta investigación, con el fin de rediseñar modos de actuación al respecto, donde la dirección metodológica debe correr a cargo de los jefes de disciplina, año y asignatura respectivamente.
- ✓ Garantizar un trabajo coordinado y sistemático, que permita la instrumentación exitosa del modelo y consecuentemente una preparación más integral del profesor, tanto de la universidad pedagógica como del futuro egresado.

La materialización del modelo en el contexto de formación de los profesores y su extensión al Preuniversitario exige:

- La comprensión por parte del colectivo pedagógico de la necesidad de potenciar el aspecto motivacional en los alumnos, como condición indispensable para que se produzca un buen aprendizaje.
- La comprensión de que proceso de comprensión –construcción textual no solo es un proceso motivado, sino además motivador.
- La preparación, adecuadamente concebida desde la Disciplina de Práctica del Idioma Español y Psicología, para que el docente actúe eficientemente a favor del desarrollo del proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje en sus alumnos durante el PEA.
- La comprensión de que el trabajo a favor del proceso de comprensión construcción textual, en su condición de agente motivador de aprendizaje atañe a todas las asignaturas, puesto que el alumno es el mismo independientemente del contexto de enseñanza - aprendizaje de que se trate.
- La comprensión de que la proposición de tareas de aprendizaje derivadas de textos, estimula lo motivacional, entre otras razones porque favorece a erradicar las insuficiencias de carácter lingüístico que actúan como obstáculos para el aprendizaje.
- La consideración del trabajo con el texto como portador de contenidos, que a su vez abren las puertas al establecimiento de relaciones interdisciplinarias, las cuales contribuyen a despertar la curiosidad e interés en el alumno por nuevos aprendizajes, así como a solidificar los conocimientos en las diferentes materias.
- La actuación coherente y sistemática del colectivo pedagógico desde el punto de vista didáctico, en función de que el trabajo con el texto con intención declarada, sea una experiencia agradable y placentera para los participantes en el PEA, donde todos y cada uno tiene un papel activo e enriquecedor.
- La consideración de que la selección de los textos debe ajustarse no solo a las exigencias de los contenidos específicos de cada asignatura, sino a los gustos y preferencias de los alumnos a quienes van dirigidos.
- La sistematización de un algoritmo para el trabajo con el texto de modo que proporcione al alumno el desarrollo de las habilidades pertinentes, seguridad en sí mismo y lo estimule motivacionalmente.

III.2.5. Precisiones metodológicas para la evaluación del modelo

La evaluación del modelo didáctico propuesto posibilita determinar su grado de efectividad, una vez aplicado. En esta dirección se precisan indicadores, técnicas y categorías.

Indicadores

I- Funcionamiento de los colectivos docentes

- ✓ Si el desarrollo del proceso de C-CTAMA se contempla como un objetivo dentro de las estrategias pertinentes.
- ✓ Si se concibe el tratamiento metodológico del proceso de C-CTAMA, desde los diferentes colectivos docentes.
- ✓ Si se ponen en práctica acciones concretas en función de desarrollar el proceso de C-CTAMA.

II- Preparación teórica de los docentes

- ✓ Si se dominan las particularidades del proceso de motivación en la integridad de sus tres componentes.
- ✓ Si existe dominio de las particularidades del proceso de C-CTAMA.
- ✓ Si hay dominio del modelo elaborado para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- ✓ Si hay dominio de un método para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

III- Calidad de las actividades

- ✓ Si se logra una coherencia entre el objetivo de desarrollar el proceso de C-CTAMA y las acciones que se llevan a cabo al respecto.
- ✓ Si las acciones que se desarrollan responden al diagnóstico real del proceso de C-CTAMA en las diferentes carreras.
- ✓ Si hay una participación activa de los actores protagónicos del PEA en función del desarrollo del proceso de C-CTAMA.

IV-Comportamiento de los indicadores propuestos en las dimensiones comprensión y construcción motivadoras. (Entre medio y alto, según lo establecido al respecto).

Instrumentos para la recogida de información

- Cuestionario de autorreporte (Alumnos y profesores).
- Observación a clases (Alumnos y profesores).
- Observación a actividades de los diferentes colectivos.

Categorías

- Muy efectivo (Presencia de los anteriores indicadores en más del 90 %).
- Efectivo (Presencia de los anteriores indicadores entre un 75 y un 90%).
- Poco efectivo (Presencia de los anteriores indicadores entre un 60 y un 75 %)
- Nada efectivo (Si hay presencia de los anteriores indicadores menos del 60%).

III.3. Validación del modelo

Para validar el modelo se realizó desde el punto de vista teórico y práctico, a través de la consulta a expertos y la aplicación de un preexperimento respectivamente.

III.3.1. Validación teórica del modelo mediante el criterio de expertos

La utilización del método de criterio de expertos en la investigación tiene como objetivo la valoración teórica del modelo que se propone y se parte en este caso de la utilización del Método Delphi.

Como procedimiento de selección de expertos del método Delphi se asumió el de autovaloración de los expertos, por considerar que en la autovaloración el experto mismo valora sus competencias y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el tamaño de la muestra de expertos, se aplicó el método de Muestreo Aleatorio Simple (MAS), el cual permitió precisar que de una población de 30, es necesario considerar los 30.

En el **anexo 16** se precisan los criterios para la selección de los expertos. Para su selección se aplicó un cuestionario de autoevaluación dentro de un grupo potencial, que en este caso fueron 30 sujetos (Ver Cuestionario en **anexo 17**).

En el **anexo 18** se observa el comportamiento de estos valores en el grupo de expertos, donde 15 de los 30, se autoevaluaron en un nivel alto para un 50%.

Posteriormente se pasó a recopilar la información empírica necesaria de los sujetos seleccionados como expertos (27), a los cuales se les entregó un

documento que contenía los aspectos fundamentales de esta investigación, y un cuestionario, donde a partir de indicadores, se sometía a valoración individual la propuesta realizada. (Ver cuestionario a expertos en **anexo 19**).

La valoración aportada por los expertos a cada uno de los indicadores y las frecuencias obtenidas se puede constatar en el **anexos 20 y 21** respectivamente.

Los puntos de corte determinan la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos consultados los que son ubicados en el gráfico siguiente:



Es importante señalar que la aplicación del método se realiza en dos momentos, antes y después de la elaboración definitiva del modelo. En el primer momento, los expertos consideraron necesario profundizar en el aspecto contextual, incluir el programa para la capacitación que se proponía para los profesores, así como ejemplificar el trabajo con el texto literario en alguna asignatura de ciencia. En la totalidad de los casos, se reconoció la importancia de los componentes que conforman el modelo.

Una vez satisfechas las sugerencias, en el segundo momento fue otorgada la categoría de **imprescindible** a los indicadores que se corresponden con los tres componentes del modelo; se valoró de **imprescindible** la relación entre el modelo propuesto y las acciones específicas para su implementación en la práctica y se catalogó como **muy útil**, la concepción de los principios que dinamizan el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

III.3.2. Validación práctica del modelo, a partir del preexperimento realizado

El preexperimento realizado tuvo una duración de 8 meses. En noviembre se realizó la medición inicial; noviembre – diciembre, capacitación del colectivo pedagógico y el trabajo con los colectivos docentes; enero – julio, introducción del modelo y en julio, medición final. Se aplicaron como instrumentos el Cuestionario de Autorreporte (**anexos 22 y 23**) y la Guía de Observación a clases antes elaborada.

Se observaron, a razón de las disciplinas con las que se ha trabajado desde el inicio de la investigación, 6 clases por profesor en cada uno de los grupos de las diferentes carreras, 3 en la medición inicial y 3 en la medición final, lo que suma un total de 76, es decir, 38 antes y 38 después de aplicado el modelo. De esta manera, se observaron 9 clases de las disciplinas principales de la especialidad de cada área y 9 de la disciplina de Formación Pedagógica General.

La evaluación de las variables correspondientes, se efectuó a partir de un análisis estadístico, centrado en la aplicación de pruebas de hipótesis para muestras relacionadas (comparación de medias), con el propósito de demostrar la presencia de diferencias significativas entre la medición inicial y la final. Se realizaron además, pruebas de hipótesis no paramétricas, modalidad tablas de contingencia, para comprobar posibles relaciones de dependencia. Las categorías empleadas para medir los indicadores se corresponden con lo planteado en el capítulo II.

Medición inicial

Cuestionario de autorreporte de los alumnos

- El comportamiento de los indicadores en la dimensión I osciló en un intervalo frecuencial de 0,51 a 0,90, por lo que todos se catalogan de alto, excepto en el indicador 4 cuya frecuencia es de 0,51, por tanto, se cataloga como medio.
- Según frecuencia constatada, los indicadores en la dimensión I responden al siguiente orden: indicador 2, 3, 1 y 4.
- El comportamiento de los indicadores en la dimensión II se correspondió con un intervalo de 0,46 a 0,70, lo que los cataloga entre medio y alto.
- Según los índices de frecuencia los indicadores en la dimensión II responden al siguiente orden: indicador 2, 3, 4 y 1.
- En la dimensión II solo el indicador 2 alcanza la categoría de alto.
- la comparación entre los índices de frecuencia de los indicadores denota que el comportamiento de los mismos es superior en la dimensión I.

Observación de los alumnos

- Solo el indicador 3 alcanzó una categoría de alto en la dimensión I, el resto en las dos dimensiones, se comportó en un rango de medio.

- La diferencia mayor en ambas dimensiones entre lo reportado y lo observado atañe al indicador 2, evidenciándose en la observación las insuficiencias en relación con la identificación y correspondiente aplicación de vías de solución a las tareas textuales, así como en la reconstrucción del mensaje en la dimensión I y en la expresión de ideas sólidas en la dimensión II.
- En ambas dimensiones es observable en menor frecuencia, la satisfacción durante la atribución y producción de significados en el acto de comprensión y construcción textual.
- En este caso en la dimensión II los indicadores 2 y 4 presentan una frecuencia superior al mismo número de indicador en la dimensión I.

Para observar gráficamente cómo se comportaron los indicadores, según información obtenida con la aplicación de ambos instrumentos véase **anexo 24**.

El análisis suscitado en relación con los indicadores permitió determinar, de acuerdo con lo establecido al respecto, el comportamiento de las dimensiones, constándose que la dimensión I se corresponde con la categoría de **medianamente motivadora**, con un índice frecuencial de 0,61; mientras que la dimensión II se corresponde con la categoría de **poco motivadora**, con un índice frecuencial de 0,54. Dicha categorización condiciona que el proceso de comprensión – construcción textual en la medición efectuada, no actúe como agente motivador de aprendizaje en este grupo de alumnos.

Los resultados obtenidos en los alumnos, dan cuenta de las siguientes **insuficiencias**:

Dimensión comprensión motivadora

Indicador 1 (interés...): no se hacen preguntas sobre el tema tratado, no se observa búsqueda afanosa en el texto, no se plantean dudas acerca de cómo comprender la tarea, pobre vinculación de lo aprendido a otras situaciones.

Indicador 2 (elaboración cognitiva...): insuficiencias en: la realización de inferencias, determinación de la idea central, identificación y aplicación de las vías de solución a las tareas, pobreza de ideas, escaso dominio de un algoritmo de trabajo para la comprensión del texto, este último en mayor grado, en los alumnos de la carrera de ciencias. En escasas ocasiones se da tratamiento a cómo resolver este problema en sus futuros desempeños.

Indicador 3 (flexibilidad...): deficiencias en relación con la argumentación de los temas tratados desde diferentes puntos de vista, falta de reconocimiento de diversas vías o estrategias para la comprensión de la tarea.

Indicador 4 (Satisfacción...): pobre entusiasmo en la realización de las tareas, escasa persistencia en la búsqueda de soluciones, posición pasiva durante el PEA, ausencia de expresiones o indicios faciales que denoten placer por la transformación del conocimiento, una vez resuelta la tarea de aprendizaje.

Dimensión construcción motivadora:

Indicador 1 (interés...): falta de disposición por conocer las particularidades del proceso de construcción textual en aras de sistematizar las habilidades pertinentes en esta dirección, posición pasiva ante la construcción del texto propio, apatía ante la búsqueda de información esencial y complementaria en relación con el tema.

-Indicador 2 (elaboración cognitiva...): expresión de ideas pobres, redacción de textos con escasos argumentos, falta de correspondencia entre el texto elaborado y la intención que se persigue, desconocimiento de la diversidad textual y sus características.

Indicador 3. (Flexibilidad...): 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.

Indicador 4 (satisfacción...): pobre entusiasmo ante la elaboración textual, actitud indiferente ante los temas propuestos, expresión de cansancio, apatía durante el propio acto de producción, escasas expresiones de complacencia, de placer por el resultante: el nuevo texto.

Cuestionario de autorreporte de los profesores

- El comportamiento de los indicadores en la dimensión I se correspondió con un intervalo frecuencial de 0,72 a 0,82, por lo que todos se catalogan de alto.
- Según frecuencia constatada, los indicadores en la dimensión I responden al siguiente orden: indicador 3, 2, 4, 1; lo cual demuestra que el énfasis menor se hace en relación con el interés del alumno en ambos procesos.
- El comportamiento de los indicadores en la dimensión II se correspondió con un intervalo de 0,68 a 0,82, lo que los cataloga de alto.

- Según los índices de frecuencia los indicadores en la dimensión II responden al siguiente orden: indicador 1, 4, 3 y 2, orden este que evidencia, a diferencia de la dimensión I, énfasis en el interés por la producción textual, no así en relación con el indicador 2, o sea, en lo concerniente a la necesaria y determinante elaboración cognitiva durante este proceso.

Observación de los profesores

- La diferencia mayor en ambas dimensiones, al igual que el caso de los alumnos, entre lo reportado y lo observado atañe al indicador 2, apreciándose fundamentalmente en las asignaturas de ciencias, dificultades en la incidencia del profesor a favor de la sistematización de un algoritmo de trabajo con el texto.

- En la dimensión II los indicadores 3 y 4 presentan una frecuencia superior al mismo número de indicador en la dimensión I.

- La diferencia mayor entre lo reportado y lo observado correspondió al indicador 3 en la dimensión I y al indicador 2 en la dimensión II.

- Se comprueban diferencias mayores entre lo reportado y lo observado, en la primera dimensión por encima de la segunda. (**Anexo 25**).

Lo anterior permitió constatar que tanto la dimensión I como la II se corresponden con la categoría de **medianamente motivadora**, con un índice frecuencial de 0,68 y 0,72 respectivamente, lo que condiciona que el proceso de comprensión – construcción textual en la medición efectuada, tampoco actúe como agente motivador de aprendizaje por parte de los profesores.

A manera de **síntesis** se precisa que:

- El uso de la diversidad textual es mínimo por parte de los profesores.

- Los profesores no hacen hincapié en la sistematización de las habilidades necesarias para que estos procesos se den con la calidad requerida. No se muestran críticos ante las dificultades al respecto, ni modelan cómo debe suceder la comprensión y construcción textual para que se corresponda con dicha calidad.

- En escasas ocasiones se destaca el valor de la tarea de aprendizaje.

- Solo en algunas ocasiones en las asignaturas de ciencias se utiliza el texto con la intención de motivar la clase, pero su uso no excede de la presentación del objetivo, por lo que funciona solo como un pretexto.

- Al trabajar con el texto en las asignaturas de ciencias exactas, no se procede homogéneamente al comprender y construir los significados pertinentes, lo que sugiere la ausencia de un trabajo metodológico mancomunado en tal sentido.
- Falta de correspondencia entre lo reportado y lo observado tanto en los alumnos como en los profesores, sobre todo en lo concerniente al indicador 2 (elaboración cognitiva).
- Muy esporádicamente se aborda el proceso de comprensión construcción textual, según las exigencias al respecto para su tratamiento en el Preuniversitario.

De forma general los resultados anteriores denotan en primer lugar las dificultades en relación con el proceso diagnosticado en los alumnos y en segundo lugar, las insuficiencias en el accionar de los profesores, como causa principal para que en el PEA no se logre el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Posteriormente a la aplicación del modelo se procedió a la medición final.

Resultados de la medición final

Como parte de la constatación de la funcionabilidad práctica del modelo propuesto y como parte del segundo momento, se procedió a su implementación en la práctica a partir de tres etapas fundamentales:

1era etapa: a esta etapa correspondió la capacitación del colectivo pedagógico, según lo establecido en el programa propuesto al respecto. Dicha capacitación se desarrolló en un tiempo de dos meses, cinco horas semanales, una vez incluida el curso en cuestión dentro del plan de superación de las diferentes carreras.

En el curso participaron los profesores de 1er. año referidos en la medición inicial, así como los jefes de departamento, disciplina y año de cada una de las carreras.

La impartición de los diferentes temas corrió a cargo de los respectivos especialistas, quienes al término de cada uno, elaboraron un informe cualitativo y cuantitativo de sus resultados, según logros y dificultades de los cursistas.

Al finalizar el curso los especialistas realizaron una valoración conjunta como conclusión evaluativa, donde se contempló como principal indicador la **preparación teórica y metodológica de los docentes**. El resultado del consenso al respecto, avala la categoría de **muy efectivo** al indicador declarado, puesto que obtuvo un índice de 96,6%.

2da. etapa: en esta se procedió al trabajo con los colectivos de disciplina, asignatura y año, a partir de los presupuestos teóricos y metodológicos establecidos en la preparación recibida durante el curso de capacitación. Ello devino en la constatación del rediseño de las estrategias al respecto.

Se observaron en cada carrera una clase metodológica instructiva y una clase abierta por disciplina, las cuales fueron evaluadas de satisfactorias.

En sentido general, el resultado del trabajo en esta etapa, representado en el indicador **preparación y accionar de los colectivos de disciplina, asignatura y año** se consideran **efectivos**.

3ra. etapa: en la presente etapa se realizó la medición final de las dimensiones e indicadores, que representan la variable objeto de transformación. Para ello, se reaplicaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de Expresión de Motivos, Cuestionario de Autorreporte y Observación a clases a alumnos y profesores.

Se procedió de la siguiente manera:

Para análisis del comportamiento de los indicadores en ambas dimensiones, a partir de los autorreportes y observaciones a clases se empleó un algoritmo matemático, capaz de obtener una unidad o valor relativo, homogéneo para todos los casos y que permite establecer las diferencias entre los valores iniciales y finales.

El algoritmo matemático consiste en una razón, cuyo denominador lo constituye el valor total posible de todos los niveles obtenidos en la muestra, asumiendo que cada estudiante otorgue la mayor puntuación y el numerador lo conforma el valor absoluto definido, como el total de todos los resultados obtenidos en la muestra. Dichos resultados, tanto en alumnos como en profesores se muestran en las tablas respectivas. (**Anexo 26**).

El análisis de los indicadores por dimensiones y dentro de estos los sub indicadores pertinentes en este segundo momento de la medición denotó los siguientes resultados:

Alumnos. Autorreporte.

- El comportamiento de los indicadores en la dimensión I se correspondió con un intervalo frecuencial de 0.6 a 1, por lo que todos se catalogan de alto.

- Según frecuencia constatada el indicador de mayor índice reportado fue el 2, es decir, el que representa la elaboración cognitiva durante la atribución de significados al texto; mientras en la elaboración textual el de mayor índice fue el 3, o sea, el relacionado con la flexibilidad durante el proceso de producción.
- El comportamiento de los indicadores en la dimensión II se correspondió con un intervalo de 0,46 a 0,70, lo que los cataloga entre medio y alto.
- En la dimensión II excepto el indicador 1, el resto alcanza la categoría de alto.
- La comparación entre los índices de frecuencia de los indicadores denota nuevamente que el comportamiento de los mismos es superior en la dimensión I.
- El análisis comparativo entre las dos mediciones efectuadas, muestra que en el segundo momento los índices frecuenciales por indicadores en todos los casos reportados, son superiores en ambas mediciones. (**Anexo 27 a.**)

Observación a clases

- En ambas dimensiones los indicadores alcanzaron una categoría de alto, lo que evidencia avances progresivos en la actuación de los alumnos, tanto en la atribución de significados al texto como en la producción textual.
- En cuanto al indicador 2 se logró un avance de 0,48, lo que equivale a aproximadamente al 50 %, lo cual favorece a que se produzca el discernimiento de las ideas en el texto y la producción de las mismas en el acto concreto del PEA, por consiguiente, en la búsqueda de soluciones a las tareas.
- En este caso en todos los indicadores, la dimensión I fue superior a la dimensión II, apreciándose en esta última mayor dificultad en el indicador 1.
- Se comprueban diferencias significativas en todos los casos entre lo reportado y lo observado, lo que significa que los alumnos aún no tienen conocimiento pleno de sí mismos en relación con el comportamiento del proceso de C-CTAMA.

La comparación entre el comportamiento de los indicadores en la observación I y II se constata en los gráficos correspondientes. (**Anexo 27 b.**).

El análisis suscitado en relación con los indicadores, en la segunda medición permitió determinar el comportamiento de las dimensiones, constándose que ambas se corresponden con la categoría de **motivadora**, con un índice frecuencial de 0,83 y 0,77 respectivamente. Dicha categorización condiciona que

el proceso de comprensión – construcción textual en la medición efectuada, actúe como agente motivador de aprendizaje en este grupo de alumnos al considerarse motivadoras las dos dimensiones que lo representan.

Profesores

Cuestionario de autorreporte

- El comportamiento de los indicadores en la dimensión I se correspondió con un intervalo frecuencial de 0,69 a 0,81, por lo que todos se catalogan de alto, ahora con una diferencia de 0,19 en relación con la primera medición.
- Según frecuencia constatada, los indicadores en la dimensión I responden al siguiente orden: indicador 3, 4, 1 y 2.
- El comportamiento de los indicadores en la dimensión II se correspondió con un intervalo de 0,68 a 0,82, lo que los cataloga de alto.
- Según los índices de frecuencia los indicadores en la dimensión II responden al siguiente orden: indicador 3, 1, 4 y 2, orden este que evidencia que aún existen dificultades en relación con el indicador 2, o sea, en lo concerniente a la necesaria y determinante elaboración cognitiva durante este proceso.
- La comparación entre los índices de frecuencia de los indicadores denota resultados superiores en la dimensión I.

Observación a los profesores

- En todos los casos, en ambas dimensiones el índice frecuencial de los indicadores excede de 0,90, incluso en uno de ellos (3) de 0,96 en la dimensión II.
- La diferencia mayor en ambas dimensiones, al igual que en los alumnos, entre lo reportado y lo observado, aunque ahora solo en un 0,2 atañe al indicador 2, lo que demuestra que a pesar de los avances satisfactorios en la actuación de los profesores a partir del trabajo desplegado al respecto, aún debe insistirse en este particular.
- En ambas dimensiones el índice frecuencial mayor, aunque por encima de 0,90 corresponde al indicador 2.
- Los indicadores de mayor índice son el 1 en la primera dimensión y el 3 en la segunda.

- La diferencia mayor entre lo reportado y lo observado correspondió al indicador 1 en la dimensión I y al indicador 2 en la dimensión II, lo que sugiere que la actuación del profesor se refuerza a partir de las dificultades evidenciadas en los alumnos.
- Se comprueba un equilibrio entre lo reportado y lo observado en ambas dimensiones.

Los resultados de la comparación entre el comportamiento de los indicadores tanto en el autorreporte como la observación, se pueden apreciar en gráficos al respecto en los **anexos 28 a y 28 b**.

La medición final efectuada, aun cuando indica la necesidad de seguir profundizando, en pos de desarrollar el proceso de C-CTAMA en este grupo de alumnos, evidencia avances satisfactorios en relación con el estado inicial o de partida de los indicadores y dimensiones evaluados, lo cual prueba la efectividad del modelo propuesto.

El análisis suscitado en relación con los indicadores en los profesores permitió determinar el comportamiento de las dimensiones, constándose que ambas se corresponden con la categoría muy motivadora, con un índice frecuencial de 0,92 y 0,90 respectivamente, lo que condiciona que el proceso de comprensión – construcción textual actúe como agente motivador de aprendizaje; como puede observarse con mejores resultados que en los alumnos.

Por otro lado, para el análisis del comportamiento de las dimensiones se determinó efectuar una prueba de hipótesis para muestras relacionadas (comparación de medias), con el objetivo de demostrar si existen diferencias significativas entre el comportamiento medio de la razón entre las dos dimensiones propuestas. Para la realización de esta prueba se requiere obtener la razón de cada alumno en cada dimensión y luego para cada autorreporte y cada observación. Dicha razón se obtiene mediante un algoritmo similar al explicado. En esencia, donde el numerador es el valor total obtenido por cada alumno en los cuatro indicadores y el denominador se define como máximo valor total posible para cada uno de ellos en todos los indicadores. Para esta prueba se empleó como se muestra en su respectiva tabla una confiabilidad del 95 %.

Obsérvese que en la mayoría de las comparaciones establecidas se aprecia una diferencia significativa entre las mediciones iniciales y finales de cada uno de los instrumentos ($p= 0,000$; $p=0,002$ y $p= 0,000$), excepto en la primera comparación en los Autorreportes I en ambas dimensiones, o sea, antes de aplicado el modelo.

Se constata que la significación bilateral que se obtiene en la Observación II es más fuerte que en la Observación I, lo cual demuestra la superioridad de la significatividad. **(Anexo 29 a).**

De manera análoga al tratamiento estadístico realizado con la información obtenida de los alumnos, se procedió el caso de los **profesores**, en cuyas comparaciones establecidas se aprecia una diferencia significativa entre las mediciones iniciales y finales en la Observación tanto en la I como en la II; no así en los Autorreportes. Ello se aprecia en los valores ($p= 0,000$; $p=0, 032$).

Se constata que la significación bilateral que se obtiene en la Observación II es más fuerte que en la Observación I, lo cual demuestra la superioridad de la significatividad. **(Anexo 29 b).**

Asimismo se decidió la aplicación de pruebas no paramétricas, modalidad tabla de contingencia tanto para alumnos como para profesores, en la observación I y en la observación II con la finalidad de contrastar si existe alguna relación de dependencia entre las variables que se estudian (carrera contra la percepción del indicador). Para la realización de esta prueba se consideró un nivel de significación del 5 %.

Con los resultados obtenidos en la realización de la prueba no paramétrica chi – cuadrado se demostró que existe una fuerte relación de dependencia tanto en la observación I como en la observación II, entre la percepción del indicador por parte del alumno y la carrera que estudia, lo cual puede ser apreciado en el valor de la significación bilateral que se tiene en cada análisis, obteniéndose en todos los casos valores inferiores al valor de significación del 5%. ($p = 0.000 < \alpha = 0.05$). Si además se analizan los valores del estadígrafo calculado en cada caso, se observa que existe una distancia significativa con respecto a su valor tabulado

($\chi^2_c > \chi^2_{\alpha; (r-1)(c-1)}$), condición necesaria para rechazar la hipótesis de la independencia entre las variables. **(Anexo 30 a).**

Al aplicar esta prueba en los profesores, puede apreciarse, al igual que en el caso de los alumnos, que existe una fuerte relación de dependencia entre la especialidad del profesor y la percepción del indicador ($p = 0.000$ y $p = 0.001$), lo cual respalda la decisión de la aplicación de la prueba estadística en función de la intención declarada. **(Anexo 30 b).**

A modo de **síntesis** fue posible comprobar que:

- Existen avances significativos en el comportamiento de todos los indicadores, los cuales en ambas dimensiones alcanzaron la categoría alto, no obstante, es válido señalar que los avances en el indicador 2 (elaboración cognitiva) se corresponden con 0.48, lo que significó que la resolución de las tareas propuestas, fuera más efectiva.
- A pesar de los avances constatados el indicador interés durante el acto de construcción textual, aún presenta dificultades, asociado a una posición poco espontánea por parte de los alumnos, ante la construcción del texto propio.
- Aunque se ganó en evidenciar satisfacción ante la atribución y producción de significados textuales, algunos alumnos se muestran indiferentes en este sentido.
- Se ganó en el trabajo con la diversidad textual, en la utilización del texto literario y fundamentalmente en la visualización de documentales en las diferentes asignaturas.
- Los profesores demostraron una mejor preparación tanto teórica como metodológica para dirigir el proceso de C-CTAMA.
- Se apreció un tratamiento adecuado del proceso de C-CTAMA en función de resolver los problemas profesionales al respecto, evidenciándose en los alumnos interés por profundizar en esta dirección.
- Existe una fuerte relación de dependencia entre los resultados obtenidos y el tipo de carrera, pues en el caso de los de ciencias exactas y naturales, los resultados estuvieron por debajo de los de Humanidades. Asimismo en relación con la especialidad de los profesores.

Los resultados anteriores se consideran alentadores, como punto de partida en la sistematización del proceso de C-CTAMA en el 1er. año intensivo, lo que implica un cambio favorable en la formación de los futuros profesionales.

Conclusiones del capítulo.

- La elaboración del modelo para el desarrollo del proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er. año intensivo de la formación inicial de profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río, constituye una respuesta a la necesidad constada en tal sentido.
- La articulación sistémica y dinámica entre los tres componentes que integran el Modelo didáctico propuesto, significa una condición básica para que el mismo sea funcional en el PEA de las diferentes asignaturas del currículo en la particularidad de la formación de profesores para Preuniversitario en el 1er. año intensivo.
- Resulta elemental para la implementación del modelo elaborado, garantizar la preparación teórica y metodológica del colectivo pedagógico en relación con sus particularidades y exigencias.
- La consulta a los expertos, así como los resultados obtenidos en el preexperimento realizado en torno a los indicadores que se evalúan, corroboró la factibilidad práctica del modelo didáctico propuesto para el desarrollo del proceso de C-CTAMA, en el 1er. año intensivo de la formación inicial de profesores para Preuniversitario, de la UCPRMM, de Pinar del Río.