

Universidad de Ciencias Pedagógica “Rafael María de Mendive”

Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas

Título: Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er. año de las Carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río.

Autora: MSc. Ana Delia Barrera Jiménez.

Tutora: Dra. Angelina Roméu Escobar.

Curso 2009 - 2010

“Año del 50 Aniversario del Triunfo de la Revolución”.

DEDICATORIA

- A quienes no escatimaron nunca en ofrecer su mano, primero para enseñarme a caminar y después para que no cayera, a quienes no cerraron los ojos ni un segundo por cuidar de mis sueños de niña y también de los de mujer. A esas dos personas, que mientras más se colorea de blanco su cabello, más se multiplica el amor que brota de mí, como recompensa a la fidelidad probada. A **Mima** y a **Pipo**, los primeros nombres que balbuceé, en los recién estrenados intentos, de hacer realidad la relación pensamiento – lenguaje. A mis padres: la mejor planta de donde pude haber venido.
- Al niño que ya no lo es y con quien he compartido el mismo origen, los mismos juguetes, las mismas historias, las mismas alegrías, las mismas tristezas... y las ausencias mismas. A **Roberto**, por ofrecerme TODO lo que un hermano de verdad no vacila en ofrecer; por regalarme a dos criaturas maravillosas que su tía adora: A Roberto Alejandro y a Jorge Alejandro.
- A dos jovencitos que, primero fueron semilla en mi vientre y después, razón para no cejar en allanar el camino -contra sol y frío- hasta estrangular el peligro que pudiera acechar sus pasos. A **Hendy** y a **Heidy**, los hijos idénticos a los que en sueños, un día dibujé; a los que ayer enseñé las primeras lecciones y hoy me las devuelven enriquecidas por su experiencia vital.
- A lo bueno y a lo malo que he tenido y que ayudaron a forjar mi espíritu más allá de la ausencia de los que ya no están. A todos los que se fueron porque sí, aún en contra de su voluntad y de la mía propia; pero que a pesar del viaje sin regreso, no pudieron arrancarme el amor que destiné para ellos.
- A ese golpe de suerte que me dio la posibilidad de vivir por segunda vez... de despertar en “un nudo marinero”: **Enigma** de “hermosuras y dormideces, más poderosas que el miedo”...
- Por hacer más las estrellas que por más de veinte años existieron solo en el lago, por ayudarme a vencer la cotidianidad, por el permiso de prestarme las horas que le pertenecen al amor, para hacer ciencia: a mi esposo **Samuel**, por protegerme del mal tiempo, por estar siempre a mi abrigo... por hacerme feliz.
- A mis **Alumnos**, a los que siempre doy lo que sé y más, de quienes aprendo cada vez “el truco del amor robado”, que es el mayor secreto para motivar.

AGRADECIMIENTOS

- Por las canciones que me acunaron y que me hicieron soñar aun cuando no sabía de palabras y halagos, por los cuentos de hadas que me ayudaron a descubrir el mundo; por ser- aunque no lo pueda probar un examen de ADN- mis tíos: **tío Manolo y tía Prieta**.

- Al pie del tiempo que no se agota de dar vueltas, alguien muy especial me enseñó a jugar a las muñecas y a dar abrigo a quienes forman parte de nuestros amores, por consanguinidad o por elección, eso no importa; importa solo que sepamos, desde lo más hondo de los afectos, que sin ellos las historias que nos pertenecen estarían mutiladas. **A Felicia:** tía, madre, amiga...

- A la **familia** que se sale de los marcos de mi hogar, por confiar en mí, por estar juntos siempre que nos hacemos falta, con toda la certeza de llegar a tiempo, a pesar de los kilómetros que disten del auxilio.

- Por la oportunidad de descubrir el mundo de las letras, a mis maestros de los primeros grados; por el don de la sabiduría y la gran lección de lograr la mezcla perfecta entre la maestra, la tutora, la amiga... y la alumna que todavía no deja de serlo; **a María del Carmen Ruisánchez**, mi aliada –sin reparos- en los triunfos y en los reveses; **a Neyda Ramos**, (mi profesora de literatura), por el viaje maravilloso a Macondo, de donde regresé con el realismo mágico de resguardo contra todas las adversidades.

- A quienes me mostraron el camino de la motivación y propiciaron que se convirtiera en una “necesidad activa”, por la que investigar y enseñar, en una “necesidad pasiva”, asociada a las alas que, a merced de la realidad, **aún la sostienen**. A los Dres. **Laura Domínguez y Diego González:** maestros, tutores y amigos excepcionales.

- Los nombres hasta pudieran repetirse en miles de personas desconocidas, basta decir **AMIGOS** y ellos se reconocen de inmediato.

- A la **Dra. Angelina Roméu**, por la respuesta siempre al acecho de la duda, por sus conocimientos de altos kilates, por el tiempo dedicado a la tutoría de esta tesis y por la gran oportunidad de compartir con ella, más allá de los capítulos de un libro.

- Por cada grano de arena aportado a favor de esta montaña - al decir del poeta- “de mil metros de altura”: **A Carmen y Luis, a Yadira, Teresita, Taimí, Tania, Luis Enrique, Carolina, Marialina, Vladimir, Josué, Mena, Alain, Nieves, Ivón, Vilma, Juan Silvio, Pulido, Tomás, Osvaldo, Odalys...**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Estructura de los contenidos	Pág.
Dedicatoria	
Agradecimientos	
Resumen	
Introducción	1
Capítulo I: Referentes teóricos que sustentan el proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje	11
I.1: Antecedentes históricos del proceso de comprensión- construcción textual como agente motivador de aprendizaje	11
I.2: Caracterización del proceso de comprensión-construcción textual, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su rol en el diálogo pedagógico	22
I.3: El texto como categoría fundamental dentro del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural	29
I.4: El proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje	34
I.4.1: La formación de profesores para Preuniversitario. Particularidades del proceso en el 1er. año intensivo	40
Conclusiones del capítulo	42
Capítulo II: Caracterización del estado actual del proceso de C-CTAMA en los estudiantes de 1er. año de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la UCPRMM, de Pinar del Río	44
II.1: Análisis de los resultados	45
II.1.1: Resultados principales del análisis de los documentos	45
II.1.2. Resultados de la información obtenida en la aplicación de instrumentos	53
II.2: Triangulación de los resultados obtenidos en relación con el proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje	62
Conclusiones parciales	66
Capítulo III. Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de C-CTAMA en el 1er.. año de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario. Fundamentos e implementación práctica.	67

ÍNDICE DE CONTENIDOS

III.1 Fundamentación del modelo didáctico para el desarrollo del proceso de C-CTAMA	67
III.1.1: Consideraciones teóricas que caracterizan y fundamentan el modelo	67
III.1.2: Fundamentos del Modelo	68
III.2: Presentación del modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje	75
III.2.1: Objetivo del Modelo	75
III. 2. 2: Principios que rigen el modelo didáctico	75
III.2.3: Caracterización del modelo didáctico para desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje: componente comunicativo motivacional, didáctico y estratégico	77
III.2.4: Precisiones metodológicas para la implementación práctica del modelo	100
III.2.5: Precisiones metodológicas para la evaluación del modelo	103
III.3: Validación del modelo	104
III.3.1: Validación teórica del modelo mediante el criterio de expertos.	104
III.3.2: Validación práctica del modelo, a partir del pre experimento realizado	105
Conclusiones Parciales	117
Conclusiones	118
Recomendaciones	120
Bibliografía	
Anexos	

El presente trabajo tiene como objetivo elaborar un modelo didáctico para el desarrollo 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, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael M. de Mendive”, de Pinar del Río.

Dicho modelo se basa en las nuevas concepciones lingüísticas, que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos, así como en la concepción que reconoce lo motivacional, a partir de la integración de la orientación, la regulación y el sostenimiento en el alumno.

Resulta proposición elemental, el trabajo con el texto como portador de los contenidos en las diferentes materias, a partir del cual se deriva la tarea de aprendizaje, cuya resolución tiene un efecto motivador durante el proceso de atribución y producción de significados textuales, siempre que propicie la satisfacción de las necesidades de aprendizaje y creación de nuevas necesidades, vinculadas al futuro desempeño profesional. Para ello, es imprescindible la articulación sistemática de los componentes comunicativo-motivacional, didáctico y estratégico que conforman el modelo en cuestión.

La implementación en la práctica del modelo elaborado, facilita la preparación teórica y metodológica de los profesores de todas las asignaturas, para su actuación didáctica - antes, durante y después de la clase – en virtud del desarrollo del proceso abordado y consecuentemente, a favor de una formación más efectiva, para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el Preuniversitario.

INTRODUCCIÓN

El nuevo milenio impone retos que reclaman la formación de hombres entrenados para vencerlos, lo cual exige desde el punto de vista educacional, la garantía de los conocimientos, destrezas y motivaciones necesarios para ello.

La escuela como agencia socializadora por excelencia enfrenta grandes desafíos, que originan constantemente cambios y transformaciones que dinamizan la realidad educativa, como resultado del desarrollo de la investigación científica. Una de las problemáticas que constituye centro de atención desde tiempos antiguos está relacionada con la lengua materna, dada su importancia innegable como medio de cognición y comunicación. Su enseñanza ha estado vinculada al desarrollo de las ciencias que estudian el lenguaje, a partir de lo cual se ha probado cuán imprescindible es entrenar a los alumnos en los procesos de significación, pero no con un fin en sí mismos, sino relacionados con su uso en diferentes contextos.

En Cuba se han establecido prioridades que ponen a relieve la necesidad de dirigir desde la escuela, el desarrollo de comunicadores eficientes, lo que motivó la orientación y aplicación del Programa Director de la Lengua Materna en todos los niveles de enseñanza, desde todas las asignaturas del currículo. Tal prioridad se acentúa en el contexto de formación de profesores, dado el objeto social al que se responde, pues es uno de los problemas profesionales presentes al dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) en los centros escolares.

Investigaciones realizadas como parte de tesis de maestría y doctorados (Roméu, 1994, 1996; Sales, 2000; Ruisánchez, 2000; López, 2000; Mijares, 2003; Barrera, 2004; Secades, 2003; Domínguez, 2007 y Piñera, 2007; entre otros), corroboran la existencia de dificultades relacionadas con el proceso de comprensión y construcción textual, desde el punto de vista de su enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular del Instituto Superior Pedagógico, ahora Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río (UCPRMM), esta realidad está respaldada además, por los resultados de las comprobaciones de aprendizaje realizadas en los últimos cinco años como parte del estudio tendencial, efectuado por el Centro de Estudio Provincial de Calidad de la Educación y los de los

últimos tres Operativos Nacionales, los que han revelado que las dificultades mayores de forma general y en particular en el caso de los profesores en formación para Preuniversitario, se centran esencialmente en la construcción textual, asociada a la incapacidad de los alumnos para ubicarse en el contexto y el posible lector, así como en el uso de diferentes tipos de textos. Asimismo, los resultados de trabajos investigativos (Bonilla, 2004, 2007; Hernández; Antela; 2004; Cala, 2006 y Barrera, 2007; entre otros), derivados del proyecto de investigación sobre Estrategias de Aprendizaje del Centro de Estudio de Didáctica Provincial de la UCPRMM, de Pinar del Río confirman la relación del proceso de comprensión-construcción textual, la elaboración de resúmenes y toma de notas y la motivación por aprender.

La tutoría de trabajos de curso, de diploma y maestría entre 2004 y 2009, así como los ejercicios de oponencia a trabajos de estas modalidades revelaron que la motivación por el aprendizaje está asociada en gran medida al desarrollo que se tenga en cuanto a los procesos de significación que realizan los alumnos. En otros trabajos realizados por la autora (Barrera, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), se demuestra que las insuficiencias de los alumnos en relación con el proceso de comprensión-construcción textual constituyen obstáculos en la motivación por aprender y contra el aprendizaje.

En visitas de entrenamiento e inspección realizadas entre 2005- 2008 a las carreras de la Facultad de Formación de Profesores para la Educación Media Superior, se hizo notar que las estrategias empleadas en el PEA de todas las asignaturas no se encauzan desde el proceso de comprensión-construcción textual hacia el aspecto motivacional, aún cuando más del 95 % de los profesores y alumnos consideran que entre ambos procesos existe una relación directamente proporcional.

Los resultados antes expuestos permiten plantear como contradicción fundamental que, aunque se ha reconocido la importancia de lo motivacional para el éxito del aprendizaje discursivo, el proceso de comprensión-construcción no se ha dirigido intencionalmente a favorecer la motivación por aprender, de ahí que se identifique el **PROBLEMA** científico siguiente:

¿Cómo contribuir al desarrollo del proceso de comprensión - construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río?

La bibliografía consultada acerca del problema que se investiga revela los avances de la lingüística como ciencia, los cuales propiciaron el tránsito de la gramática tradicional, a la lingüística estructural hasta las más actuales teorizaciones de la lingüística del texto, los actos de habla, la actividad cognitiva, el intercambio de significados y la comprensión y construcción del discurso en la que interactúan aspectos sociales, culturales, ideológicos, vivenciales y otros.

Entre los referentes acerca del fenómeno comunicativo, se destacan las ideas de Van Dijk, 2000; Graesser, 2000; Beaugrande, 2000 y Roméu, 2003, 2007. En este sentido, sobresalen las aportaciones de Pierce sobre las dimensiones del discurso: **dimensión semántica**, (significado de las palabras), **dimensión sintáctica**, (relaciones entre los significantes entre sí) y **dimensión pragmática** (empleo de los signos en las relaciones humanas). El estudio del fenómeno lingüístico desde esta perspectiva, se corresponde con la concepción actual acerca del análisis del discurso, cuyo objetivo fundamental lo constituye "el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural de los estudiantes." (Roméu, 2003: 55).

La posición defendida por Roméu, acerca de cómo orientar el proceso de enseñanza de la comprensión y construcción de textos, se concreta en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que toma como referentes las investigaciones de la escuela histórico-cultural, sobre la unidad del pensamiento y el lenguaje, la relación entre significado y sentido y otras, las de la Psicología cognitiva, acerca de los procesos implicados en la comprensión y construcción de significados, como son las estrategias de lectura (Goodman, 1982), las macrorreglas de reducción de la significación (Van Dijk, 1980), la teoría de la modularidad para procesar la sintaxis (Fodor, 1983) y otros modelos cognitivos del discurso, así como de las estrategias metacognitivas, que le permiten autorregular el proceso de significación.

Por su carácter interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, la enseñanza del discurso, según Roméu (2003) y Rodríguez (2008), reclama que los procesos de comprensión y construcción textual sean atendidos por todos los profesores desde la especificidad de sus materias y que desarrollen habilidades al respecto.

Al analizar el proceso comunicativo y dentro de él, especialmente lo referido a la comprensión y construcción textual, diversos autores (Roméu 2003; Domínguez, 2007; Sales, 2007; Secades, 2007 y Rodríguez, 2008; entre otros), enfatizan en la importancia de que exista una adecuada motivación para que el proceso en su integridad se dé de forma efectiva. Al respecto la autora de la tesis considera que ello constituye una premisa de primer orden, puesto que el alumno necesita contar con un “porqué” que lo incite a actuar de forma espontánea, reflexiva y con agrado. Mas, el proceso comunicativo no solo debe ser entendido como un proceso motivado, sino además, como un proceso que a su vez produce motivación. (Barrera, 2009), de ahí que se asuma como **OBJETO** de investigación:

“El desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, y como **CAMPO DE ACCIÓN**:

“La comprensión -construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río”.

Para la solución del problema se traza el siguiente **OBJETIVO** general:

“Elaborar un modelo didáctico, que contribuya al desarrollo del proceso de comprensión - construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río”

Guían la investigación un conjunto de preguntas y tareas científicas, que facilitaron la obtención del resultado final.

PREGUNTAS CIENTÍFICAS

1. ¿Qué referentes teóricos y metodológicos sustentan el desarrollo del proceso comprensión -construcción textual y su incidencia en la motivación por el aprendizaje?
2. ¿Cuál es el estado actual del desarrollo del proceso de C-CTAMA, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río, desde los referentes teóricos y metodológicos que se asumen?
3. ¿Qué elementos tener en cuenta en el diseño de un modelo didáctico que contribuya al desarrollo del proceso de C-CTAMA, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río?
4. ¿Qué resultados permiten validar el modelo didáctico que se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río?

TAREAS CIENTÍFICAS

1. Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo del proceso comprensión -construcción textual y su incidencia en la motivación por el aprendizaje.
2. Diagnóstico del estado actual del desarrollo del proceso de comprensión -construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río, desde los referentes teóricos y metodológicos que se asumen.

3. Diseño de un modelo didáctico que contribuya al desarrollo del proceso de C-CTAMA, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río.
4. Validación del modelo didáctico que se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río.

Se asume la dialéctica-materialista como método general de la ciencia, que parte de las contradicciones generales del objeto, como fuente de desarrollo y como génesis del problema planteado. Para ello se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

Métodos teóricos

Histórico-lógico, para determinar las situaciones inherentes al proceso de C-CTAMA, que se manifiestan en el problema y que pueden ser resueltas en la investigación, así como el estudio cronológico en relación con su evolución y desarrollo.

Sistémico-estructural, para concebir los componentes del modelo y su relación dinámica en virtud de desarrollar el proceso de C-CTAMA.

Inductivo-deductivo, para el procesamiento de la información y la interpretación de resultados que permitan revelar las regularidades y arribar a conclusiones en relación con el proceso de C-CTAMA.

Analítico-sintético, para descomponer el fenómeno que se investiga en sus componentes y sus múltiples relaciones, y determinar las tendencias en cuanto a la inserción de recursos de procedimiento para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Hipotético-deductivo, para la realización de inferencias y determinación de conclusiones derivadas de la información obtenida con la aplicación de las pruebas estadísticas, así como para establecer relaciones esenciales entre la variable

independiente (modelo) y la dependiente (proceso de C-CTAMA).

Modelación, para la elaboración del modelo didáctico que se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA en el contexto específico de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río.

Métodos empíricos:

Estudio documental, para constatar las precisiones acerca del proceso de comprensión – construcción textual en los documentos normativos de las carreras de Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales, así como en lo concerniente al aspecto motivacional y cómo es abordada esta realidad en la particularidad de cada una de dichas carreras.

Observación, para comprobar en el contexto concreto de enseñanza-aprendizaje, el comportamiento de los indicadores representativos del proceso de C-CTAMA, tanto en los alumnos como en los profesores.

Encuesta, para la recogida de información de carácter teórico-metodológica sobre el proceso abordado. Se emplearon como instrumentos los siguientes: **Cuestionario de autorreporte**, para recopilar información sobre el tratamiento de los indicadores propuestos, a partir de lo reportado por los alumnos y profesores, **Cuestionario de expresión de motivos** para la precisión de los tipos de motivos predominantes en este grupo de alumnos e **Inventario de incentivos motivacionales**, para conocer sus preferencias.

Experimento: Se desarrolló un preexperimento para la comprobación del grado de factibilidad práctica del modelo didáctico que se propone.

- **Consulta a expertos (método Delphi)**, para la validación teórica del modelo que se propone, en aras de su elaboración definitiva.

Métodos estadísticos:

- **Análisis porcentual**: Se aplicó en la interpretación de los datos tabulados como parte del procesamiento de la información.

- **Pruebas de hipótesis paramétricas y no paramétricas** para establecer relaciones de significatividad y relaciones de dependencia entre los resultados obtenidos y las variables estudiadas.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Se trabajó de forma sistemática con el total de la población: los estudiantes del 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario (Humanidades (9), Ciencias Naturales (14) y Ciencias Exactas (7) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río", pertenecientes al curso escolar 2007 – 2008; en este caso los 30 alumnos que representan el total de dichas carreras, los que intervinieron siempre durante todo el proceso investigativo. Fueron seleccionados 13 profesores pertenecientes a cada una de las áreas declaradas en el 1er. año intensivo, que imparten las asignaturas de la especialidad (entendidas estas como las relacionadas con las especificidades de cada área de formación).

La **NOVEDAD CIENTÍFICA** está dada en la fundamentación del modelo didáctico, que reconoce el proceso de comprensión - construcción textual como agente motivador de aprendizaje en la totalidad de las asignaturas que reciben los alumnos, en su formación como profesores para Preuniversitario, en la UCPRMM, de Pinar del Río, específicamente en el primer año intensivo, como respuesta a la necesidad existente en tal sentido.

Como **CONTRIBUCIÓN A LA TEORÍA** la tesis aporta a la didáctica de la lengua como ciencia pedagógica particular, al fundamentar un modelo didáctico del proceso de comprensión- construcción textual, entendido en la integridad de un proceso único, como agente motivador de aprendizaje y en correspondencia precisar su definición, dimensiones e indicadores, así como revelar las relaciones esenciales entre sus componentes y la fundamentación de sus particularidades en el contexto pedagógico; consecuentemente se elabora un modelo didáctico para el desarrollo de este proceso en el 1er. año intensivo de las carreras de Formación para Profesores de Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael M. de Mendive", de Pinar del Río.

La **SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA** consiste en la aplicabilidad del modelo didáctico en la

actuación del profesor en relación con el desarrollo del proceso de C-CTAMA, al pautar las acciones que se sugiere realizar por parte del maestro y del alumno durante la clase propiamente dicha, los procedimientos o tareas que se recomiendan para el trabajo con el texto (de carácter denotativo y connotativo), las precisiones metodológicas para la instrumentación práctica del modelo propuesto en el contexto específico del 1er. año intensivo y el programa de capacitación a los docentes en tal sentido. En tanto, la **ACTUALIDAD** del presente trabajo, está dada por la pertinencia del problema que se investiga, en las condiciones de la formación de profesores para Preuniversitario, en el contexto de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", de Pinar del Río.

Estructuralmente, la tesis cuenta con una **síntesis** donde se resumen los elementos fundamentales que distinguen el trabajo, una **introducción**, en la que se recrean los elementos del diseño teórico de la investigación y tres **capítulos**: el primero dirigido a los referentes teóricos que sustentan el desarrollo del proceso de C-CTAMA; el segundo aborda los resultados del diagnóstico en relación con el estado actual de dicho proceso, en los estudiantes de 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río y en el tercero se presenta el modelo didáctico elaborado para el desarrollo del proceso de C-CTAMA y su correspondiente implementación en la práctica, a partir de los resultados de la valoración teórica realizada por los expertos y los resultados obtenidos con la aplicación del pre experimento. La tesis consta de **conclusiones** generales, **recomendaciones**, **bibliografía** y **anexos**.

El trabajo constituye la sistematización del resultado de una investigación que se concluyó en el 2004 como parte del proceso de maestría y del cual se han venido mostrando resultados parciales en diferentes eventos nacionales e internacionales, que avalan la prioridad que da la autora a la temática abordada. A continuación una síntesis de estos resultados:

- V Conferencia Internacional Pedagógica de Educación Física y Deportes. 2005. Universidad de Cultura Física de Pinar del Río.
- VI Conferencia Internacional Pedagógica de Educación Física y Deportes. 2007. IV

Taller Científico Internacional “Por una Pedagogía del Conocimiento y la Afectividad”. Universidad de Pinar del Río. 2006.

- V Taller Científico Internacional “Aprendizaje de las Ciencias e Ingreso a la Universidad: Retos y Perspectivas”. Universidad de Pinar del Río. 2007.
- Congreso Provincial de Pedagogía 2005. ISP “Rafael M de Mendive”. Pinar del Río.
- Congreso Provincial de Pedagogía. 2006. ISP de Pinar del Río.
- Congreso Provincial de Pedagogía. 2007. ISP de Pinar del Río.
- Congreso Provincial de Pedagogía. 2007. ISP de Pinar del Río.
- Congreso Internacional Pedagogía. 2009. La Habana. Cuba.

De la participación en estos eventos han resultado las siguientes **publicaciones**:

- La lengua materna como habilidad transversal: trascendencia de una competencia para el aprendizaje. En monográfico del Español. España. 2003.
- La motivación por el aprendizaje. Una alternativa para su desarrollo desde la lengua materna. V Conferencia Internacional Científico Pedagógica de Educación Física y los Deportes. 2005. Memorias del Evento. En soporte digital.
- El texto y su comprensión en las asignaturas de ciencia. ¿Científico o literario? En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España 2007.
- Un proyecto de superación teórico-metodológica para los profesores de Preuniversitario en relación con la comprensión textual. CD del proyecto de investigación “La competencia comunicativa en los profesores en ejercicio”. ISP de Pinar del Río. 2007.
- Una mirada desarrolladora al proceso de motivación hacia el aprendizaje, a partir de la comprensión y construcción de significados. En Memorias del Evento Pedagogía 2009. La Habana. Cuba.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Conceptualización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dimensiones

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

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

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

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

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

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

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

Tipología

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

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

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

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

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

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

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

I-Estilo funcional- coloquial:

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

II- Estilo funcional- profesional:

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

III- Estilo funcional artístico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones del capítulo

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

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

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

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

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

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

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

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

I- Documentos:

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

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

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

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

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

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

II- Técnicas de observación y autoobservación.

Instrumentos:

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

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

III.1: Análisis de los resultados

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

II.1.1: Resultados principales del análisis de los documentos

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

Guía de análisis documental

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

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

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

Documento 1: Modelo del Profesional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Plan temático, que incluye:

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

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

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

La revisión efectuada arrojó como **resultados**:

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

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

Documentos 3 y 4: Estrategias de las disciplinas

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

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

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

Los **resultados** obtenidos denotan que:

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

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

Documento 5: Preparación de las asignaturas

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

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

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

Documento 6: Estrategias de año

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

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

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

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

Es válido destacar que a lo evidenciado en los documentos objetos de revisión, se suman los resultados investigativos de la autora desde la propia Maestría, los que le permiten plantear que el hincapié se hace fundamentalmente, en cuanto al desarrollo de las habilidades correspondientes al proceso de comprensión construcción textual, (didácticamente organizadas desde las asignaturas de lengua), para que el proceso se desarrolle desde el punto de vista lingüístico, pero en ningún caso se aprecia que se centre la atención como objetivo declarado y priorizado, el de incitar desde el propio trabajo con estos procesos, la estimulación motivacional del alumno.

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

Encuesta a profesores.

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

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

La encuesta realizada aportó la siguiente información:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alternativas múltiples sobre expresión de motivos. (Alumnos)

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

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

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

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

Auto inventario de incentivos motivacionales. (Alumnos)

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

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

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

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

Observación a clases. Resultados

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

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

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

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

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

Bajo: de 0 – 0,3.

Medio: entre 0,3 y 0,6.

Alto: entre 0,6 y 1.

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

Nada motivadora: de 0 -0,25.

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

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

Motivadora: entre 0,75 y 0,90.

Muy motivadora: + de 0,90.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fortalezas

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

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

Debilidades

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

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

Conclusiones del capítulo.

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

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

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:

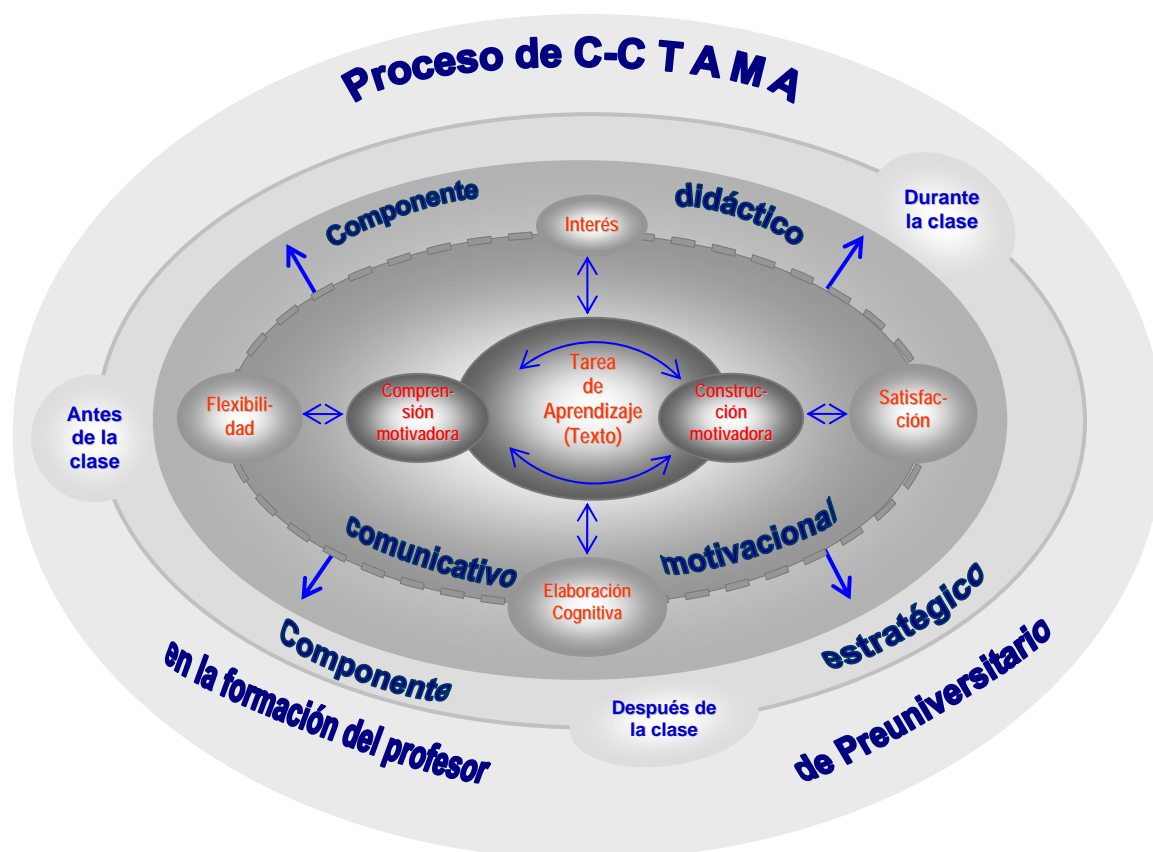


Figura 3: Modelo didáctico, para el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje (C-CTAMA), en la formación de profesores para Preuniversitario. Elaboración propia.

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 utilizado 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**).

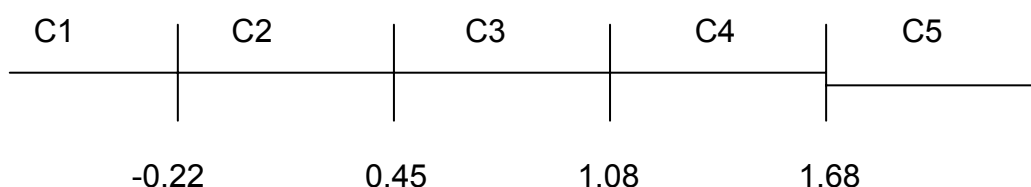
En el **anexo 18** se observa el comportamiento de estos valores en el grupo de expertos, donde 15 de los 30, se autoevaluaron en un nivel alto para un 50%.

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.

CONCLUSIONES GENERALES

A partir de los resultados obtenidos, se arriba a las conclusiones siguientes:

- Constituyen referentes teóricos de gran relevancia para el desarrollo del proceso de C-CTAMA los resultados de la Lingüística Textual, específicamente lo relacionado con el trabajo con el texto, a partir de sus tres dimensiones básicas: semántica, sintáctica y pragmática; la teoría de aprendizaje desarrollador de Castellanos y otros (2000); la teoría motivacional de González Serra (1995, 2004); la concepción de la motivación en la integración de sus tres componentes de González Collera (2004) y la concepción de estimulación motivacional de Moreno (2004). Desde el punto de vista didáctico de la lengua, se destaca la asunción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), el cual parte a consideración de su autora, de la concepción dialéctico materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social.

A partir de la profundización de estos referentes se define la comprensión-construcción textual en la condición tratada como un proceso de elaboración textual de carácter afectivo- cognitivo, flexible y placentero, en el que se atribuyen y producen nuevos significados, a partir del trabajo con el texto en el diálogo pedagógico (como proceso psicológico, lingüístico y propiamente pedagógico), el cual consolida el interés del alumno por aprender, en tanto, contribuye a la satisfacción y creación de nuevas necesidades y motivos de aprendizaje, que orientan, regulan y sostienen su comportamiento en la búsqueda de soluciones a las tareas y en correspondencia se determinan como dimensiones la comprensión y la construcción motivadoras, dentro de las cuales constituyen indicadores el interés, la elaboración cognitiva, la flexibilidad y la satisfacción, durante el acto de atribución y producción de significados textuales.

- Al caracterizar el estado actual del problema, desde los referentes que se asumen, se constata que el proceso de comprensión- construcción textual, en su condición de agente motivador de aprendizaje, presenta dificultades, tanto en los estudiantes del 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, del UCPRMM, como en los profesores, El diagnóstico

realizado corrobora las dificultades existentes en este grupo de alumnos, en relación con el proceso de C-CTAMA, en tanto, en el comportamiento de los indicadores predomina el rango de bajo. En ninguno de los casos el proceso de comprensión- construcción textual actúa como agente motivador de aprendizaje, puesto que no se evidencia la categoría motivadora en el análisis de cada una de las dimensiones evaluadas.

- El modelo didáctico para el desarrollo 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 de la UCPRMM, de Pinar del Río, se dinamiza en la articulación de tres componentes esenciales: de carácter comunicativo-motivacional, de carácter didáctico y de carácter estratégico, los cuales se concretan en la tarea de aprendizaje que se deriva del texto, cuya resolución está encaminada a producir un efecto motivador. Dicho modelo requiere como condición esencial para su instrumentación en la práctica: la dirección del proceso comunicativo en la condición tratada, desde las Disciplinas de Español y Psicología en estrecha relación, la capacitación del colectivo pedagógico desde el punto de vista teórico y metodológico para el posterior accionar didáctico al respecto y la asunción del proceso de comprensión – construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje como línea de trabajo metodológico en la totalidad de las carreras.

- Los resultados de la valoración realizada por los expertos y del preexperimento efectuado, demuestran la pertinencia teórica y práctica que posee el modelo didáctico que se propone, para el desarrollo 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, una vez comprobado los avances de dicho proceso en el grupo de alumnos y profesores con los que se trabajó.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones, se ofrecen las recomendaciones siguientes:

- Divulgar los referentes teóricos claves para el desarrollo del proceso

C-CTAMA, así como el modelo que se propone.

- Continuar profundizando en la determinación de indicadores que faciliten la evaluación del proceso de C-CTAMA, de forma objetiva y sistemática, en la dinámica del diálogo pedagógico que se produce en el PEA de las diferentes asignaturas.

- Teniendo en consideración la información obtenida en el diagnóstico del estado actual del problema respecto a la incidencia, sobre el aspecto motivacional hacia el aprendizaje, de los motivos profesionales predominantes en este grupo de alumnos, insistir en la búsqueda de acciones concretas que permitan favorecer, desde el trabajo con el proceso comunicativo, la motivación profesional en la totalidad de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario.

- Dada la necesidad de sistematizar el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, hacer extensivo el trabajo en tal sentido, al resto de los años de la formación inicial de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, una vez se realicen las requeridas adecuaciones al nuevo contexto de concreción, así como en las demás carreras de formación de profesores de UCPRMM, de Pinar del Río.

- ACOSTA, R. (2000): El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna. ISP de Pinar del Río. En soporte digital.
- ALONSO, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Editorial Santillana. Madrid.
- (1992): Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención. Madrid. Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma. España.
- (1995): Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención. Editorial Síntesis. Madrid.
- (1997): Motivar para el aprendizaje. Editorial Edebé. Barcelona.
- (1999): Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico. Impresión Ligera. ISPEJV. La Habana.
- ÁLVAREZ, C., (1998): Diagnóstico Psicopedagógico. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.
- (1999): La Escuela en la vida. (Didáctica). Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- (2001). El diseño curricular. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1997): Hacia un currículum integrador y contextualizado. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- ANDERSON, J. R. (1983). The Architecture of Cognition. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- ANANIEV, B. G. (1986): Las aplicaciones pedagógicas de la psicología moderna. En: Antología de la Psicología pedagógica y de las edades. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- ANTELA, M. (2004): Las estrategias de aprendizaje promovidas con más frecuencia por los profesores del Preuniversitario "Antonio Guiteras Holmes", de Pinar del Río. Tesis de Maestría. La Habana.
- AMES, C. (1990): Classrooms: gals, structures and student motivation. Journal of Educational Psychology.
- ARIAS, G. (1986): La motivación para el estudio en escolares cubanos. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.

ARMAS, N., Y OTROS. (2003): Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Curso 85. Pedagogía 2003. Palacio de las Convenciones, enero 2003. La Habana. Cuba. En soporte digital.

ARROYO, M. (1999): Un modelo Pedagógico para el proceso de formación en idioma inglés de los docentes de la UPR. Tesis de Maestría. Pinar del Río.

AUSTIN, J. L. (1962): Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras. Editorial Paidós. Buenos Aires.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. (1983): Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.

BAKHTIN, M. M. (1979): Estética de la creación verbal. Editorial D, F Siglo XXI México.

BANDURA, A. (1993): Perceived self-efficacy yn cognitivedevelopment and functioning. Educational Psychologist.

BAR, G. (1999) En <http://www.oei.org.co/de/gb.htm>, INTERNET.

BARRERA, A. (2003): La lengua materna como habilidad transversal: trascendencia de una competencia para el aprendizaje. En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2004): Estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en Secundaria Básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Cuba.

----- (2005): La motivación por el aprendizaje. Una alternativa para su desarrollo desde la lengua materna. V Conferencia Internacional Científico Pedagógica de E. Física y los Deportes. Memorias del Evento. En Soporte Digital.

----- (2007): El texto y su comprensión en las asignaturas de ciencia. ¿Científico o literario? En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2007): Un proyecto de superación teórico-metodológica para los profesores de pre universitario en relación con la comprensión textual. CD del proyecto de investigación "La competencia comunicativa en los profesores en ejerció". ISP de Pinar del Río.

----- (2008): El Modelo del profesional de Preuniversitario. Un análisis a favor de lo motivacional. Evento provincial de Pedagogía 2009. En soporte digital.

----- (2009): Una mirada desarrolladora al proceso de motivación hacia el aprendizaje, a partir de la comprensión y construcción de significados. CD, Memorias del Evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.

BARRERA, L Y FRACA, L (1991): Sicolinguística y desarrollo del español. Editorial Monte Ávila. Caracas.

BARTHES, R. (1964): Elementos de semiología. Editorial Comunicación Madrid.

BEAUGRANDE D, R. y W. DRESSLER. (1981): Introducción a la textolingüística. New York, Trad. Bonilla, S. Barcelona, Ariel.

BEAUGRANDE D, R. (1984): Text production. Toward a Science of Composition. Traducción Camps, M y Fabres, N. Editorial Grao. Barcelon.

----- (1994): Modelo de estadios paralelos. En Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional. Editorial Alianza. Madrid.

----- (2000): La saga del análisis del discurso como estructura y proceso. En Estudios sobre el discurso. Comp. T. Van Dijk. Editorial Gedisa. Barcelona.

BENÍTEZ, O. (2003): Un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la escuela militar "Camilo Cienfuegos" de Pinar del Río.

BENVENISTE, E. (1966): Problemas de lingüística general, Vol. 1. Editorial Siglo XXI. México.

BONILLA, I. (2004): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de Preuniversitario. Tesis de Maestría. La Habana. Cuba.

BLUMENFELD, P. C. (1992): Classroom leaning and motivation: clarifying and expending grul tehory. Journal of Educational psychology.

BOZHOVICH, L. I. (1976): La Personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

- (1977): El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño. En Estudios de las motivaciones de la conducta de niños y adolescentes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- BREEN, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua (2). En: Revista "Signos". Teoría y práctica de la educación. No. 20. España. Enero-marzo. pp. 52-73.
- BREIJO, T. (2009): Fundamentos del proceso de profesionalización de los estudiantes de los ISP en la formación inicial. Revista Electrónica AVANCES. CIGET. P: 5.
- Brophy, J. E. (1988): On motivating students . In D. Berliner B. Rosenshine (Eds.), Talks to teacher. New York. Random House.
- BRUNER, J. (1972): Hacia una teoría de la instrucción. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba.
- CAVALO, GUGLIELMO Y ROGER CHARTIER: Evolución de la lectura. Disponible en: www.lengua y literatura.com. (Consulta 30 de mayo, 2007).
- CALA, T. Y. (2006): Estrategias de aprendizaje. Una metodología para su diagnóstico en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencia Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- CALSAMIGLIA, H. (1993): Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita. En: El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Editorial Paidós. Barcelona.
- CALLEJAS, Dorotea (1989). La descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza. Santiago de Cuba Universidad de Oriente. En soporte digital.
- CAMPS, A. (1999): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. En infancia y aprendizaje No 3. La Habana.
- CAMPISTROUS, L. Y RIZO, C. (1988): Indicadores e investigación educativa En: Soporte Magnético. La Habana.
- CÁRDENAS, G. (1985): Algunos recursos para expresar la coherencia. Anuario L/L, No. 17. La Habana: I. L. L.
- CÁRDENAS, Gisela (s/f). Estilística, texto, lingüística y pragmática. Ciudad Habana: I. L. L. (Material impreso).
- CÁRDENAS, G (s/f): La lingüística textual, problemas, perspectivas y resultados. La Habana. Cuba. (Material impreso).

- CASADO, M. (1993): Introducción a la gramática del texto en español. Editorial Arco/Libro. Madrid.
- CASSANY, D; Luna, M y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Editorial Grao. Barcelona.
- CASSANY, D. (1953): Describir el escribir. Editorial Paidós Barcelona.
- (1994): Reparar la escritura. Madrid: Paidós.
- (2004): Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En <http://www.upf.es.dtf/personalcass.enfoques.htm>.
- CASTELLANOS, D. (2002): Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. Ciudad Habana. Pedagogía 2003, ISPEJV.
- CASTELLANOS, D. Y OTROS. (2000): El proceso de aprendizaje desarrollador en Secundaria Básica. En soporte digital.
- (2001): Hacia una comprensión del aprendizaje desarrollador. En soporte digital.
- (2002): Aprender y enseñar en la escuela. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- CEREZO, M. (1997): Texto, contexto y situación: Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas. Editorial Octoedro. España.
- CLARK, H. (1977): Inferences in comprehension. En D. Labergue y N. J. Samuels. (Eds.) Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, NJ: Laurewnce Erlbaum Associates Press.
- COSERIO, Eugenio (1981): Lecciones de lingüística general. Editorial Gredos. Madrid.
- COL, C. (1996): Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Editorial Alianza. Madrid.
- COTS, J. M (2000): Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En: Competencia comunicativa. Editorial Edelsa. Madrid.
- CUETOS, F. (1990): Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. Editorial Escuela Española. Madrid.
- CUMMING, S. et.al (2000): El discurso y la gramática. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (compilador Teun A. van Dijk). Editorial Gedisa. Barcelona.

- CHARAUDEAU, P. (2001) De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1 (1) 2001. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela, pp. 7-22.
- CHOMSKY, N. A. (1975). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Editorial Aguilar. Madrid.
- CHOMSKY, N. A. (1957). Estructuras sintácticas. Editorial Siglo XXI México.
- CHÁVEZ, J. (2002): Introducción a la formación pedagógica general. Editorial Pueblo y educación. La Habana. Cuba.
- DANILOV, M. A., (1985): Motivación de los escolares para el estudio. En: Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- DAVIDOV, V. V, MARKOVA A. K Y LAMPSHER, I., (1982): Formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- DAVÍDOV, V. V. (1982): Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- (1988): La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú.
- DECI, E. L. (1975): Antrinsic. Motivación. Plenun Press New York.
- DECI, E. VALLERAND, R. J. PELLETIER, L. G., Y RYAN, R. M. (1991): Motivation and education. The self. Determination perspective. Educacional psychologist.
- DEL PINO, J. (1999): Modelo teórico – metodológico para la orientación profesional. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.
- DOMÍNGUEZ, I. (2007): Hacia la orientación de la escritura mediante un modelo didáctico. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- (2007): Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Domínguez, L. (1992): Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana.

- (2003): Motivación profesional y personalidad. En: Pensando en la personalidad. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
- (2006): Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías. Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios S. A de C. V. México.
- DUBSKY, J. (1975): *Selección de lecturas para redacción. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1975*
- (1980): Introducción a la estilística de la lengua. En: Selección de lecturas para redacción. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- DUCROT, O. (1982). Decir y no decir. Barcelona: Anagrama.
- ECO, H. (1976). El signo. Editorial Labor. Barcelona.
- (1977). Tratado de semiótica general. Editorial Lumen Barcelona.
- (1992): les limite de l' interpretation. Editorial Grasset. Paris.
- ELOSUÁ, M. R. (2000): Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos. Editorial Sans y Torres, S. L. España.
- ENGELKAMP, J. (1981). Psicolingüística: Editorial Gredos. Madrid.
- ENGELS, Federico (1974): El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Editora Política. La Habana. Cuba.
- EPSTEIN, J, L (1989). Family structure and student motivation, In R, E Ames & C. Ames (Eds), Research on motivation in education: Vol 3. Goals and cognition (pp, 259-295) New York: Academy Press.
- ERICSSON, K. A Y KINTSCH, W. (1995). Long- term working memory. Psychological Review.
- FERNÁNDEZ, A. M. (1996): La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. Tesis de doctorado. La Habana. Cuba.
- FERNÁNDEZ, J. J (1994): Teorías Lingüísticas y enseñanza de lengua. En revista Educación No. 83, septiembre - diciembre. La Habana. Cuba pp. 8 - 12.
- FERNÁNDEZ, H. (1981): Estilística; estilo, figuras estilísticas, tropos. Editorial José Porrúa Turanzas. Madrid.
- FLORÍN, B. (2003): El desarrollo de la creatividad en las clases de Español – Literatura. En acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- FLOWER Y HAYES (1980): Identifying the organization of writing process, trad. S., Bonilla. Editorial Ariel. Barcelona.
- FIGUEROA M. (1982): Problemas de teoría del lenguaje. La Habana.
- (1983): La dimensión lingüística del hombre. Editorial Ciencias Sociales La Habana.
- FODOR, J. A. (1983): The modularity of mind. An essay on faculty psychology. Cambridge: The MIT Press (traducción castellana La modularidad de la mente. Editorial Marota. Madrid).
- (1986). La modularidad de la mente. Editorial Morata Madrid.
- FOUCAULT, M. (1971). Las palabras y las cosas. Editorial Siglo XXI. México.
- (1975). El orden del discurso. Editorial Tusquets. Barcelona.
- GARCÍA, B. (2003): Compendio de pedagogía. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- GARCÍA, E. (1972): Lengua y Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- (1978). Metodología de la enseñanza de la lengua. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- GARCÍA, L. et. al. (1996). Los retos del cambio educativo. Ciudad Habana: Pueblo y Educación.
- GILI Y GAYA, S. (1961): Curso superior de sintaxis española. Edición Revolucionaria. La Habana.
- GLASER, R. (1978): Las ciencias cognoscitivas y la educación. En: Cognitive Psychology and Instruction. Pennsylvania. Universidad de Pittsburg.
- GOODMAN, K. (1982): El proceso de lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo. En Ferreira, Emilia y Ana Teberosky: Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. Editorial XXI. México.
- GONZÁLEZ SERRA, D. (1974): Las necesidades. Los Motivos y la Conciencia en Lecturas de motivación y procesos afectivos. Universidad de la Habana. C. Habana.
- (1995): Teoría de la Motivación y Práctica Profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano en Revista Cubana de Psicología, Vol. 17, No.2.

[http://intranet.dict.uh.cu/Revista/PS 2000](http://intranet.dict.uh.cu/Revista/PS%20000). (Consulta 21 de noviembre, 2008).

----- (2004): La motivación varilla mágica de la enseñanza y la educación. Pp.88-93. En: Asociación de pedagogos de Cuba. Pinar del Río. Grupo de investigación de la comprensión y el aprendizaje. 2004. Aprendizaje y perfeccionamiento escolar. (Monografía) pp. 270.

GONZÁLEZ COLLERA, L. (2004): La motivación hacia el estudio como proceso complejo activador de aprendizaje. Ponencia presentada en el III Taller Internacional de Aprendizaje Personal. Universidad de Pinar del Río.

----- (2004): El proceso de motivación hacia el estudio como mecanismo activador de aprendizaje. En: Asociación de pedagogos de Cuba. Pinar del Río. Grupo de investigación de la comprensión y el aprendizaje. Aprendizaje y perfeccionamiento escolar. (Monografía) 270p.

----- (2004): Un Modelo teórico metodológico para la evaluación de la motivación hacia el estudio en secundaria básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencia Pedagógicas. La Habana. Cuba.

GONZÁLEZ REY, F. (1985): Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (1989): Psicología. Principios y categorías. Editorial. Ciencias Sociales. La Habana.

----- (1995): Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.

----- (2000): Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos. Editorial Thomson, México.

GONZÁLEZ REY, F Y MITJANS. A. (1989): La Personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

GONZÁLEZ MAURA, V. (1985): Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (1989): Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis de Doctorado. La Habana.

----- (1994): Motivación profesional y personalidad. Editora poligráfica Sucre. Bolivia.

- GOODMAN, K. (1982): El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo". En: Ferreira, E y Teberosky, A: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI. México.
- GRAESSER, A. et.al. (2000): Cognición. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk, T). Editorial Gedisa. Barcelona. P. 373-416.
- GRASS, E. (2003): Textos y abordajes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- GREIMAS, A. J. (1996): Semántica estructural. Editorial Gredos. Madrid.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982): El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica. México.
- (1986): El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica. México.
- HAYES, J. R. (1996): A News framework for Understanding Cognitiva and Affect in Writing trad. De S. Bonilla. Editorial Ariel. Barcelona.
- HESS, D. J., FOSS, D.J. Y CARROLL, P. (1995): Effects of global and local context on lexical processing during language comprehension. Journal of Experimental Psychology.
- HERNÁNDEZ, N. (2004): Las estrategias de aprendizaje promovidas con más frecuencia por los profesores de 7mo y 9no grados de la ESBU "Carlos Ulloa", de Pinar del Río. Tesis de Maestría. La Habana.
- HYMES, H. (1972): Competencia comunicativa. Editorial J. Pride and J. Holmes. E. U.
- JAKOBSON, R. (1988): El marco del lenguaje. Fondo de Cultura Económica. México.
- (1988): Lingüística y poética. Editorial Cátedra. Madrid.
- JEM, B. (2008): Motivación, aprendizaje colaborativo y enseñanza universitaria. Disponible en www.redescritoresespa.com
- JOHONSON, P. N. (1985): Mental models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness. Cabridge: Harvad University Press.
- JUST, M. A Y CARPENTER, P. A. (1995): The capacity tehory of comprehension: new frontiers of evidence and arguments. Psychological Review.
- KLINGBERG, L. (1972): Introducción a la didáctica general. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.

- KRESS, G. (2000): Semiótica discursiva. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk, T). Editorial Gedisa. Barcelona. P. 373-416.
- KINTSCH, W. (1988): El papel del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo basado en la construcción-integración. Revista de Psicología No. 85, PP. 863-94.
- (1998): The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. Psychological Review.
- KON, I. S. (1990): Psicología de la edad juvenil. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- KRISTEVA, J. (1975). La travesía de los signos. Editorial Paidós Barcelona.
- LABARRERE, G. y VALDIVIA. G. (1988): Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- LEONTIEV, A. N. (1961): Las necesidades y motivos de la actividad de estudio, en Psicología. Ediciones Pedagógicas. Imprenta Nacional de Cuba.
- (1975): El desarrollo mental del niño como un proceso de asimilación de la experiencia humana. En superación para profesores de Psicología. Compiladoras: Josefina López Hurtado y Berta Durán Gondar. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- (1981): Actividad. Conciencia y Personalidad. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- LEVINSON, S. (1983). Pragmática. Editorial Teide. Barcelona.
- LEÓN, T. (2007): Concepción Didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Geometría con un enfoque dinámico en la Educación Primaria. Tesis de Doctorado La Habana.
- LOMAS, Carlos (1999). ¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras? Editorial Paidós. Barcelona.
- LOMAS, C y OSORO, A. (1993): El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Editorial Paidós. Barcelona.
- LOMOV, B. F. (1989): El problema de la comunicación en psicología. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- López, C. (2000): La comprensión lector en 6to grado: propuesta basada en el enfoque comunicativo. La Habana .Tesis de Maestría.

- LOTMAN, Y. (1979): Semiótica de la cultura. Ediciones Cátedra. Madrid.
- LOZANO, J. et.al (1986). Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Ediciones Cátedra.
- LURIA, A. (1982). El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- LYONS, J. (1983). Lenguaje, significado y contexto. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- MAÑALICH, R. (1999). (Compiladora): Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- (2003): Interdisciplinariedad e intertextualidad: una ojeada desde la didáctica de la literatura. En acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- (2009) El tratamiento de las personalidades históricas a la luz de conceptos como interdisciplinariedades intertextualidad. CD, Memorias del Evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.
- MAQUIRE, T., (2003). Aportación Jesús. A. Tapia. [En línea]. En: Motivación y aprendizaje escolar. Junio; 1990. Disponible en: <http://www.Ciberaula.Es/amigos/milani.Ht>. (Consulta: 25 de octubre, 2004).
- MÁRQUEZ, D. (2008): Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis de Doctorado La Habana.
- MARKOVA, A. K. (1987): La Formación de la actividad docente y desarrollo de la personalidad del escolar. En: Formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Martín, B: (1968): Ciencia del lenguaje y arte del estilo. Editorial Aguilar. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (1990): La creatividad en la escuela. Folleto editado por el Palacio de las convenciones. La Habana.
- _____: Creatividad y talento. Pedagogía 97. Ciudad de La Habana.
- MIJARES, L. (1997): Estrategias de comprensión de la lectura, su diagnóstico en estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. Pinar del Río.

----- (2003): La comprensión lectora en la escuela primaria cubana: una alternativa. Publicado en: Revista Digital Mendive, del ISPPR, # 2, febrero-marzo/2003.

MONTAÑO, J. R. (2005): Reflexiones sobre los niveles de comprensión de textos y los de producción de textos escritos. En soporte digital.

----- (2009): El desarrollo de hábitos de lectura: Una necesidad imperiosa en la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes. CD, Memorias del Evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.

MORENO, M. J (2004): Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tesis de doctorado. La Habana.

NUNAN, D. (1989): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.

NUNAN, D Y ARENAZA, C. (1993): Second Language Acquisition. (En the Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages). Ronald Carter y David Nunan eds, Cambridge University Press.

ORDAZ, R. (2003): La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. ISPEJV. Material digitalizado.

OTERO, J. (2000): Comprensión de textos educativos y su investigación. Edición Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2001): Procesamiento de la información científica. Edición Universidad de Alcalá de Henares.

PADURA, L. (2005): Paisaje de otoño. Ediciones Unión. La Habana. Cuba.

PARRA I (2002): Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.

PARRA, M. (1989): La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario. Bogotá: Universidad Nacional.

----- (1992): La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito. En Revista Encuentros, III Simposium de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. Tenerife.

PÉREZ, H. (2003): En pos del signo. Editorial El colegio de Michoacán. México.

PEIRCE, Ch. S. (1974): La ciencia de la semiótica. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

PIAGET, J. (1969): The language and thought of child. Editorial Routledge and Kegan Paul. Londres.

PIÑERA, Y. (2007): Modelo lúdico para la comprensión de la Edad de Oro en escolares de 6to grado. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.

PIÑERA, Y. Y SAÍNZ, A. (2009): Propuesta didáctica para la preparación cultural integrada de los instructores de arte desde la comprensión lectora, en el proceso educativo de la licenciatura y en la inserción en preuniversitario, CD, Memorias del Evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.

POZO, J. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor Aprendizaje. Madrid.

----- (1994): *Teorías Cognitivas de aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid.

----- (19998): *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid.

Quintana, H. (2006): Comprensión lectora. Disponible en www.psicopedagogia.com (Consulta 23 de abril, 2007).

REYZÁBAL, M. V SANZ, A. I. (1995): Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.

RODRÍGUEZ, I (2003): La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas. Curso impartido en Pedagogía. La Habana. Cuba.

RODRÍGUEZ, M. (2008): La enseñanza de la lengua materna como nodo interdisciplinar en la formación inicial del PGI de SB. Tesis de Doctorado. ISPEJV. La Habana. Cuba.

RODRÍGUEZ, P. (2009): Las habilidades en la comprensión lectora en los estudiantes del programa nacional de formación de educadores, CD, Memorias del Evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.

ROMÉU, A. (1987). Metodología de la enseñanza del Español Tomos I y II. Editorial Pueblo y Educación Habana.

----- (1991): Algunos problemas teóricos y metodológicos en la enseñanza de la lengua materna. En revista Educación. No 70, enero – junio. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Pp. 39-43.

- (1992): Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. Ciudad Habana: IPLAC.
- (1994): Comunicación y enseñanza de la lengua, en: Revista Educación, No. 83, septiembre-diciembre. Segunda Época. La Habana, pp. 2-7.
- (1997): Lengua materna: cognición y comunicación. Ciudad Habana: IPLAC.
- (1999): Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto, en: Revista Varona No. 28, enero-junio. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. pp. 52-56.
- (2000): Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- (2002). "La comunicación en la ciencia". En: Revista Educación. No. 107, septiembre-diciembre, 2002. Segunda época, La Habana, pp. 32-37.
- (2003): Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- (2003): Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- (Compiladora). (2007): El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- (2009): El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: su aplicación en las asignaturas filológicas y no filológicas. En CD, Memorias del Evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.
- RUBINSTEIN, S. L. (1965): El Ser y la Conciencia. Editorial Nacional de Cuba. La Habana.
- RUISÁNCHEZ, M. C. (2001): Comunicadores eficientes en las universidades: Un reto estratégico para la didáctica, p. 1175-179. En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.
- (2000): La didáctica de la comunicación lingüística: modernidad y retos. En Ponencia presentada a la III Conferencia Internacional "Lengua, comunicación y desarrollo". Universidad de Pinar del Río.
- (1998): Proyecto de política lingüística a partir de la caracterización fónica del español en Pinar del Río. -- Ponencia presentada al ejercicio de Problemas Sociales de la ciencia. Pinar del Río, 1998.

SALES, L. M. (2000): Comprensión, análisis y construcción de textos. En soporte digital.

----- (2007): La interpretación discursiva de la realidad, a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

SÁNCHEZ, E. (1998): Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edebé.

SAUSSURE, F. (1973): Curso de lingüística general. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

SECADES, J. (2007): Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

SCHMIDT Y SIEGFRIED (1980). Teoría del texto. Editorial Cátedra Madrid.

SHISHKOVA, T. H. y J. K. L. POPOK (1989). "Estilística funcional". En: Stilistika Isponkogo lazika, Minsk: Vishaya Skola, pp. 68-129.

SHÚKINA, G. I. (1978): Los intereses cognoscitivos en los escolares. Editora de libros para la educación. La Habana. P.7-224.

SILVESTRE, D. M. (1999): Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

SILVESTRE, M. Y. ZILBERSTEIN. J. (2000): ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE. México.

SILVESTRE, M. Y ZILBERSTEIN. J. (2000): Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. México.

TALÍZINA, N. (1989): Psicología de la enseñanza. Editorial. Editorial Progreso. Moscú.

TORRES, C. (2009): La importancia de la comprensión lectora en la adquisición de aprendizajes significativos, CD, Memorias del evento Pedagogía 2009. Palacio de las Convenciones, enero 2009.

VALLE, A. (2009): Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. En soporte digital.

VAN DIJK, T. (2001): Algunos principios de la teoría del contexto. En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1 (1) 2001. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela, pp. 69-81.

- (1995): De la gramática del texto al análisis crítico del discurso". En: BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2 - No. 6 – Mayo, B. Aires.
- (2000 (a). (Compilador): El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Editorial Gedisa. Barcelona.
- (2000 (b)) (Compilador): El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Editorial Gedisa. Barcelona
- (2000 (b): El discurso como interacción en la sociedad. En: El discurso como proceso de interacción social. Estudios sobre el discurso II. (Compilador Van Dijk). Editorial Gedisa. Barcelona. pp. 19-66.
- (2000 (a): El estudio del discurso. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. (Compilador Van Dijk). Editorial Gedisa. Barcelona 21-66.
- (1980): Estructura y funciones del discurso. Editorial Siglo XXI. México.
- (1983). La ciencia del texto. Editorial Paidós. Barcelona.
- (1984). Texto y contexto. Cátedra. Madrid.
- Velásquez, E. (2008): Motivación y aprendizaje. En soporte digital.
- ViGOTSKI, L. (1966): Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba.
- (1987): El desarrollo de los procesos psíquicos superiores, Editorial Crítica. Biblioteca de Bolsillo. Barcelona.
- WEINER, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. Springer-Verlag. Nueva York.
- WHITMAN, W. (2000): Canto a mí mismo. En libro de texto de 11no grado. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- WOOLFOLK, A. E. (1996): Psicología Educativa. Sexta edición. Editorial. Prentice Hall Hispano - América, S. A. México.
- YOURG, P.T: Motivación an emotion: A surrey of the determinants of human and Anival Altivety. Nueva York: Wiley.
- ZILBERSTEIN, J., SILVESTRE M. y AMADOR, A. (2000): Aprendizaje y formación de valores. Artículo en Seminario Nacional para el personal docente. Editorial. El Habanero. La Habana. Cuba.

Bibliografía

----- (2000): Curso Precongreso. III. Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. ICCP. Cuba.

----- (2000): ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? En soporte digital.

Anexo 2

Encuesta a profesores.

Objetivo: Conocer los criterios y opiniones sobre el proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje y su abordaje en las diferentes disciplinas.

Consigna: resulta de vital importancia para el perfeccionamiento del proceso de comprensión construcción textual como agente motivador de aprendizaje los criterios que al respecto usted pueda emitir. Le pedimos su más sincera colaboración en este sentido.

- Datos personales:

Área del conocimiento a la cual pertenece: -----

Asignatura que imparte: -----

1. ¿Conoce las particularidades del proceso de motivación por el aprendizaje en su integridad?
----- sí ----- no ----- en alguna medida.
2. ¿Ha recibido preparación en relación con proceso de motivación por el aprendizaje en su integridad?
----- sí ----- no ---- en alguna medida.
3. ¿Qué causas considera atentan contra la motivación por el aprendizaje de sus alumnos? Escríbalas de mayor a menor en orden de 1 a 5.
4. ¿Considera que existe alguna relación entre proceso de motivación por el aprendizaje y el proceso de comprensión – construcción textual evidentes en los alumnos?
----- sí ----- no ---- en alguna medida.
5. ¿Cuenta usted con la preparación teórica y metodológica suficiente para dirigir el proceso de de comprensión – construcción textual en sus alumnos?
----- sí ----- no ---- en alguna medida.
6. ¿El tratamiento metodológico en relación con el proceso de comprensión – construcción textual constituye una prioridad?
---- para el Departamento -- para la Disciplina ----- para la asignatura.
---- no es prioridad.

7. ¿Considera que el aprendizaje y su motivación en su asignatura está afectado por las dificultades en relación con el proceso de comprensión – construcción textual, que presentan los alumnos?

----- sí ---- no ---- en alguna medida.

8. ¿Cómo favorece desde su asignatura al desarrollo del proceso del proceso de comprensión – construcción textual?

9. ¿Conoce las particularidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, como basamento teórico esencial para el tratamiento del proceso del proceso de comprensión – construcción textual?

----- sí ---- no ---- en alguna medida.

10. ¿Conoce las particularidades del Programa Director de Lengua Materna?

----- sí ---- no ---- en alguna medida.

a- ¿Cómo concibe su aplicación en su asignatura? -----

11. Cómo concibe las tareas de aprendizaje desde su asignatura para favorecer el aspecto motivacional en sus alumnos.

12. Qué importancia le concede al trabajo con el texto a favor de lo motivacional y cómo lo relaciona con los contenidos y objetivos de su asignatura, al concebir las tareas que propone al alumno.

13. Cómo vincula, desde el PEA del proceso de comprensión- construcción textual en su asignatura los problemas profesionales que guardan relación con ello.

14. Qué algoritmo utiliza para la dirección del proceso de comprensión- construcción textual en sus alumnos.

15. Qué condiciones considera necesarias para que el proceso de comprensión- construcción textual actúe como agente motivador de aprendizaje.

ANEXO 3

Alternativas múltiples sobre expresión de motivos.

Objetivo: Conocer los motivos predominantes en la orientación de la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos.

Lee cuidadosamente estas instrucciones, tu ayuda será muy valiosa.

Marque con una (x) de las siguientes alternativas, las tres respuestas que mejor expresen la significación personal que para ti tiene aprender.

1. ----- Para saber más.
2. ----- Para que mi grupo tenga buena puntuación.
3. ----- Para demostrar mis conocimientos.
4. ----- Para ampliar mis conocimientos.
5. ----- Para ser útil a mi país.
6. ----- Para sacar buenas notas.
7. ----- Para comprender los fenómenos.
8. ----- para que mis padres estén satisfechos de mí.
9. -----Para ser una persona preparada.
10. -----Para quedar bien con mi grupo.

Anexo 4

Auto inventario sobre incentivos motivacionales (Aprendizaje)

Objetivo: Conocer los incentivos que estimulan en los alumnos el interés por el aprendizaje.

Consigna instructiva:

Confecciona tu propio inventario (listado) de aspectos o incentivos que a tu juicio responden a la siguiente frase:

Yo me siento estimulado por aprender cuando...

- 1- -----
- 2- -----
- 3- -----
- 4- -----
- 5- -----
- 6- -----
- 7- -----
- 8- -----
- 9- -----
- 10- -----

ANEXO 7

Resultados de la Encuesta a los profesores.

No de Preg.	Prof. de Humanidades			Prof. de C. Naturales.			Prof. de C. Exactas.		
	E/ %	H/ %	CP/ %	B/ %	Q/ %	G/ %	M/ %	F/ %	C/ %
1									
sí									
no	3 / 60	7/100	3/ 60	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100
en...	2/40								
2									
sí									
no	3/60	7/100	3/100	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100
en...	2/40								
4									
sí	5/100	7/ 100	2/66.6	4/80	5/100	5/100	5/100	5/100	3/60
no									
en...			1/33.3	1/20					2/40
5									
sí	5/100	3/42.8	1/33.3	2/40	1/20	1/20			
no									
en...		4/57.1	2/66.6	3/60	4/80	4/80	5/100	5/100	5/100
6									
Dpto	5/100	7/100	3/100						
Disc.	5/100						5/100		
Asign	5/100	3/42.8	2/66.6	5/100		3/60		5/100	
no es.					5/100	2/40			5/100
7									
sí	5/100	7/100	3/100	5/100	5/100	3/60	5/100	5/100	3/60
no									
en...						2/40			2/40

9									
sí	4/80								
no		4/57.1	2/66.6	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100
en...	1/20	3/60	1/33.3						
10									
sí	5/100	3/42.8	1/33.3	2/40	1/20	1/20	2/40	2/40	1/20
no					1/20	1/20	2/20	3/60	3/60
en...		4/57.1	2/66.6	3/60	3/60	3/60	1/20		1/20

Abreviaturas:

Humanidades: L (Español), H (Historia) y CP (Cultura Política).

Ciencias Naturales: B (Biología), Q (Química) y G (Geografía).

Ciencias Exactas: M (Matemática), F (Física) y C (Computación).

ANEXO 8

Encuesta a profesores

Resultados de la pregunta 3.

No. De Respuestas	Prof. de Humanidades			Prof. de C. Naturales.			Prof. de C. Exactas.		
	E / %	H/ %	CP/ %	B/ %	Q/ %	G/ %	M/ %	F/ %	C/ %
1	5/100	7/100	3/100	5/80	5/100	5/100	5/100	5/100	4/80
2	5/100	5/71.4	3/100	4/80	4/80	5/100	5/100	5/100	5/100
3	5/100	7/100	3/100	3/60	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100
4	5/100	7/100	3/100	4/80	4/80	4/80	3/60	4/80	4/80
5	5/100	7/100	3/100		2/40	2/40	5/100	5/100	3/60

Respuestas:

- 1- No hay motivación por la carrera. (97.5 %)
- 2- Insuficiencias en la comprensión y construcción de las ideas y/o textos. (95.5%)
- 3- Escasos conocimientos de base. (91.1%)
- 4- Ausencia de hábitos de lectura. (82.2%).
- 5- Falta de interés, de compromiso, de responsabilidad. (77.7%)

Resultados de la pregunta 7

No. De Respuestas	Prof. de Humanidades			Prof. de C. Naturales.			Prof. de C. Exactas.		
	E / %	H/ %	CP/ %	B/ %	Q/ %	G/ %	M/ %	F/ %	C/ %
1	5/100	7/100	3/100	2/40					
2	5/100	7/100	3/100	3/60	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100
3	5/100	7/100	3/100						
4	5/100	7/100	3/100	3/60		2/40			
5	5/100	7/100	3/100		5/100		5/100	5/100	
6	5/100	7/100	3/100	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100

Respuestas:

- 1- Llevo textos al aula. (37.7%)

- 2- Trabajo con el vocabulario. (100 %)
- 3- Tengo en cuenta lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático. (44.4%)
- 4 – Trato de que los alumnos lean. (44.4 %)
- 5- Oiento que interpreten las preguntas o ejercicios. (66.6 %)
- 6- Hago preguntas orales y escritas. (100%)

Resultados de la pregunta 8

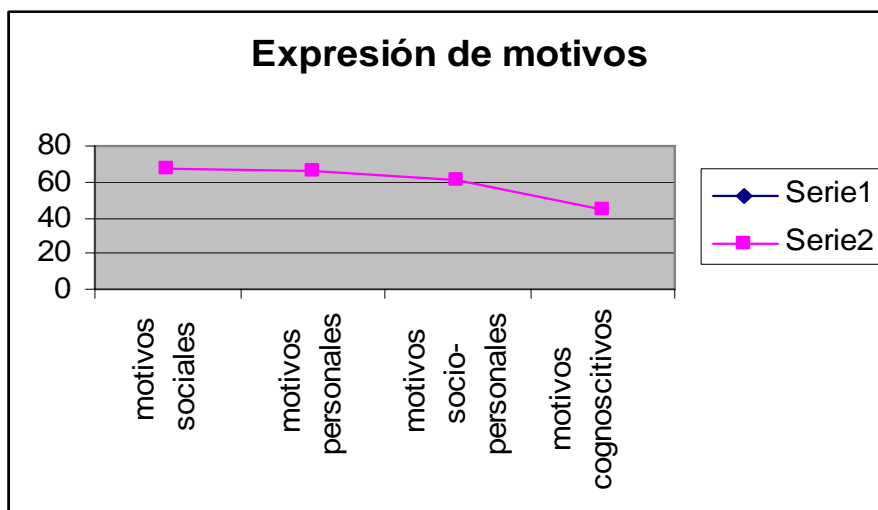
No. De Respuestas	Prof. de Humanidades			Prof. de C. Naturales.			Prof. de C. Exactas.		
	E / %	H/ %	CP/ %	B/ %	Q/ %	G/ %	M/ %	F/ %	C/ %
1	5/100	7/100	3/100	2/40	5/100	5/100	5/100	5/100	5/100
2	5/100	7/100	3/100	3/60	5/100	5/100	5/100	5/100	
3	5/100	3/42.8	2/66.6						
4	5/100	7/100	3/100	3/60	3/60	5/100	4/80	4	2/40
5	3/60	2/28.5	1/33.3	2/40	2/40	1/20	2/40	2/40	
6	5/100	5/71.5	3/100	3/60		2/40	2/40	2/40	

Respuestas.

- 1- Trabajo con el vocabulario. 2- Trabajo la ortografía en la pizarra.
 - 3-Trabajo con el texto en toda su profundidad. 4- Me preocupo por la EO y la E E.
 - 5- Reviso libretas. 6- Uso textos relacionados con el contenido de la asignatura.
- Total:** R1: 100%; R2: 84.4%; R3: 10%; R4: 90%; R5: 53.3%

ANEXO 9

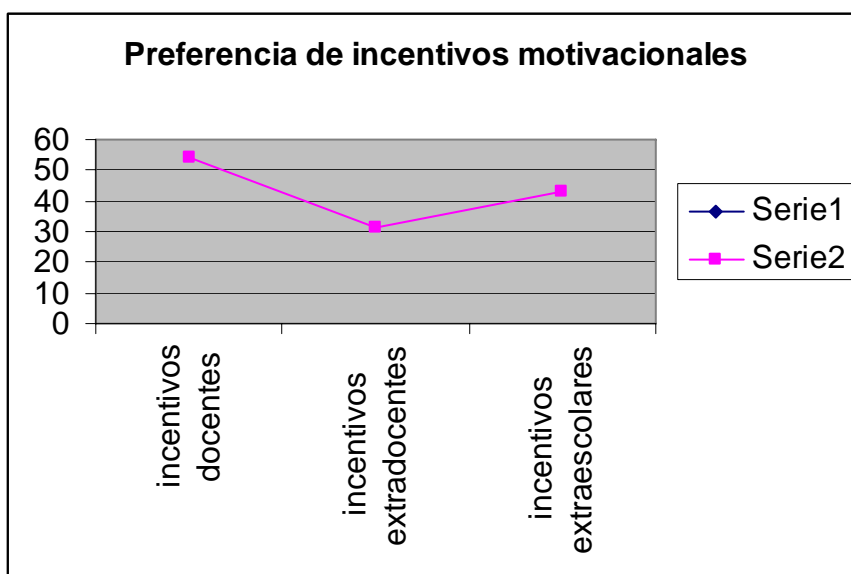
Resultados de la expresión de motivos en los alumnos.



Fuente: Elaboración Propia.

Anexo 10

Resultados de la expresión de incentivos motivacionales en los alumnos.



Fuente: Elaboración Propia.

ANEXO 11

Resultados de la tabulación de las observaciones a clases. (Presencia de los indicadores en los alumnos)

Alumnos	DIMENSIÓN I				DIMENSIÓN II			
	IND. 1	IND. 2	IND.3	IND.4	IND.1	IND.2	IND.3	IND.4
1		X	X		X	X	X	X
2	X	X	X	X	X		X	X
3	X							
4			X	X	X	X	X	X
5	X	X						
6	X		X	X	X	X	X	
7								
8								
9			X	X	X		X	X
10								
11	X		X			X	X	X
12			X					
13								
14	X							
15		X			X		X	X
16								
17			X		X		X	
18								
19								
20								
21								
22			X	X	X	X	X	X
23	X	X		X				
24			X	X		X	X	X
25	X		X					
26								
27								
28								
29								
30								

ANEXO 12

Ejemplificación de tareas diseñadas, a partir de temáticas que favorecen a la formación cultural general de los alumnos en el PEA de todas las asignaturas.

Material: Documental “Las Siete Maravillas del Mundo Antiguo”. (Este documental se incluye en la copia de la tesis en soporte digital).

Tiempo de duración: 51 minutos.

Se sugiere la visualización del documental de forma íntegra por todos los alumnos, previa orientación por cada una de las carreras de las tareas a resolver. Consecuentemente con lo planteado al respecto, debe facilitársele al alumno un resumen escrito donde se profundice en las ideas fundamentales, según interés de cada asignatura.

Tareas

Humanidades.

Introducción a los Estudios Literarios. (O cualquier otra del área).

- a)- Ubica las referidas obras arquitectónicas en el mapa del Mundo Antiguo y en el Mapa del Mundo Actual.
- b)- ¿A qué atribuyes la distribución geográfica de las Siete Maravillas del Mundo Antiguo? Argumenta con elementos concretos de Arte, Literatura e Historia.
- c)- ¿Consideras que las Siete Maravillas del Mundo Antiguo son de interés exclusivo de quienes se interesan por las Humanidades? Indaga con profesores de ciencias exactas y ciencias naturales, en qué medida el conocimiento de estas podría ser utilizado en clases de estas áreas.

Ciencias Exactas.

Matemática:

- 1) Después de conocer la historia de las Siete Maravillas del Mundo Antiguo, específicamente sobre el Templo de Artemisa responde:

- 2) ¿Cuántas veces son más pequeñas las dimensiones del Partenón para que su volumen sea cuatro veces menor que el del Templo de Artemisa?

Física:

- 1) A partir de la información que has adquirido sobre el sistema hidráulico de los Jardines colgantes de Babilonia diga:
- 2) ¿Qué fuerza deben superar los aparatos hidráulicos ocultos en las galerías para elevar el agua?
- 3) En relación con la construcción de las Pirámides de Egipto. ¿Por qué para subir los bloques, se hacía a partir de una pendiente?

Ciencias Naturales.

Geografía.

- 1) Confecciona un mapa del Mundo Actual donde señales el lugar donde se construyeron cada una de las Siete Maravillas del Mundo Antiguo.
- 2) Investigaciones recientes realizadas en torno a las Pirámides de Egipto aseguran que las características del suelo ponen en peligro la construcción más alta de la Antigüedad, pues se observa un brote de agua de dicha superficie. ¿A qué atribuyes esta situación desde el punto de vista geográfico? Argumente con elementos concretos relacionados con las características específicas del suelo en cuestión.

ANEXO 13

Ejemplo de tarea para el tratamiento de contenidos del área de ciencia.

La tarea que se ejemplifica se concibe para los alumnos de la carrera de Ciencias Exactas en el marco de asignatura de Física del Preuniversitario y su metodología. Su contenido es tratado en 11no grado en la educación precedente, al abordar la unidad “Ondas Electromagnéticas”.

Para la proposición de esta tarea el profesor debe tener en cuenta contenidos anteriores tales como:

- Imágenes formadas por medio de lentes y espejos esféricos
- Definición de espejo y lente
- Rayos. Características.
- Trayectoria de cada rayo.
- Concepto del fenómeno **reflexión de la luz**.
- Leyes de la reflexión.

La precisión de estos contenidos le permitirá seleccionar el medio lingüístico adecuado para motivar a sus alumnos por la ejercitación de los mismos, unido a la planeación de los componentes didácticos de la clase que deben garantizarse desde la etapa $\neq 2$.

Así entonces, se propone un sistema de preguntas bifuncionales, dado la posibilidad a través de ellas de poder comprender el texto seleccionado y además permitir la ejercitación del contenido en cuestión.

♦ Texto o medio lingüístico incitante de motivación.

¿Qué pensará de mí

El otro yo que está en el espejo?

Aquel para quien yo soy

Imagen de su propia imagen.

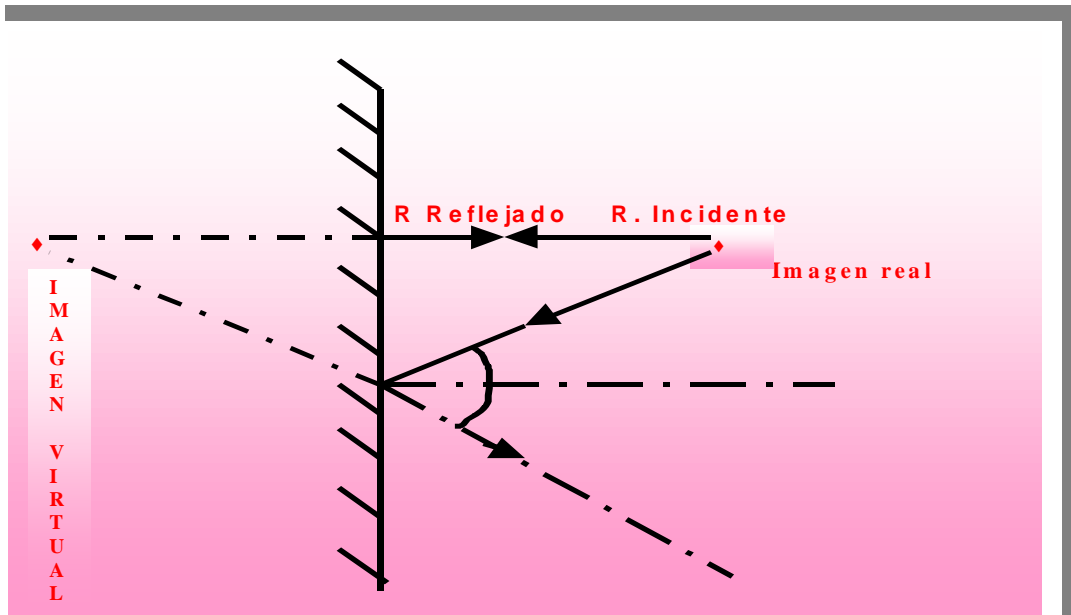
(Luis Caissés)

Debe comentarse antes de iniciar el análisis del texto, algunos datos del autor, a modo de enriquecimiento cultural, es pos de incentivar la lectura de la obra del escritor holguinero Luis Caissés.

◆ **Sistema de preguntas**

1. Lectura en silencio del texto
 2. Lectura modelo por parte del profesor o alumno.
 3. Identifique si en el texto se alude a un espejo esférico, a un espejo plano o a una lente.
 4. ¿Qué palabras dentro del texto te permitieron identificar el tipo de dispositivo óptico?
 5. ¿Qué es una imagen? Precise sus características.
 6. De acuerdo con lo expresado en el texto que ahora te pertenece, en el espejo se aprecia tu imagen. ¿Cómo te ves en él? Exprésalo a través de un párrafo donde predomine como forma elocutiva, la descripción. Debes ser fiel a la imagen que está en el espejo. (ejercicio de construcción textual).
- ◆ (Esta pregunta favorecerá a un mejor entendimiento desde el punto de vista del fenómeno físico aludido, de la "representación del Yo" y desde el punto de vista psicológico, permite el conocimiento de sí mismos o auto conocimiento, pues en la medida en que los alumnos describan su imagen, tal cual la ven, descubrirán cómo son, o lo reafirmarán, lo que aporta una valiosa información al maestro acerca de su personalidad y que por consiguiente, contribuye al enriquecimiento del diagnóstico motivacional).
7. Según el contenido del texto podemos afirmar que hay evidencias de un fenómeno físico.
- ◆ Nómbrelo
- ◆ Diga su definición
- ◆ Explica las leyes que contiene dicho fenómeno
- ◆ Ejemplifica de acuerdo con la idea que te sugiere el texto, cómo se ponen de manifiesto estas leyes.
8. Representa gráficamente el fenómeno identificado. Explica todos.
 - a): Elabora un resumen con los pasos que te han sido imprescindible para modelar tu imagen en el espejo, de modo que constituya un algoritmo de modelación al respecto, para la enseñanza y aprendizaje de este contenido con tus futuros alumnos.
 9. ¿Qué pensará realmente de ti "el otro yo" que está en el espejo? Toma esta interrogante como idea principal para elaborar tu propio texto. Puedes utilizar la forma elocutiva que prefieras.

♦ Representación gráfica:



El alumno debe explicar el procedimiento seguido para la representación gráfica:

- ♦ Dibujar el espejo
- ♦ Representar dos o más rayos de luz
- ♦ Trazar la normal a cada rayo para aplicar la 2da ley
- ♦ Obtener rayos reflejados (líneas discontinuas)
- ♦ Prolongar los rayos reflejados para obtener la imagen. (Imagen virtual)

Como actividad de reafirmación al contenido tratado y a favor de estimular la lectura de otros textos, se propone como estudio individual el análisis del cuento "El espejo de Matsuyama", cuento popular japonés, de carácter anónimo, que aborda una temática propicia para el trabajo del fenómeno estudiado, a partir de cuya lectura el alumno deberá:

- 1- Identificar desde el punto de vista del contenido físico abordado, cómo en el cuento se pone de manifiesto el fenómeno objeto de estudio.
- 2- Elaborar un sistema de actividades para la consolidación de este contenido en grado 11no de Preuniversitario, a partir del trabajo con este texto.

ANEXO 13 a

Ejemplos de textos literarios y contenidos a los que se pueden vincular

Para Ciencias Exactas: Física.

* Textos de Dulce M Loynaz. (Poesía completa)

1- Poema LXV

“Pasaste por mi corazón como el temblor de luz por la colmada red del pescador”.

Contenido: Velocidad de la luz en el vacío. ($C = 300\,000\text{ Km. /s}$).

2- Poema XXVII

“Miro siempre el sol que se va porque no sé que algo mío se lleva”.

Contenido: Movimiento de rotación.

3- Poema: Duda.

“Cuando la ola viene impetuosa sobre la roca... ¿La acaricia o la golpea?

Contenido: Leyes del movimiento mecánico”.

4- Poema XIX

“Las hojas secas... ¿vuelan o se caen? ¿O es que en todo vuelo la tierra queda esperando, y en toda caída hay un estremecimiento de ala?”

Contenido: Fuerza de gravedad y Fuerza de empuje. Fenómenos de tensión artificial.

* Texto de Walt Whitman (De Canto a mí mismo)

Poema I

“Me celebro y me canto a mí mismo

Y lo que yo diga ahora de mí lo digo de ti

Porque lo que yo tengo lo tienes tú

Y cada *átomo* de mi cuerpo es tuyo también

(...)

Mi cuerpo y cada *molécula* de mi sangre nacieron aquí

De esta tierra y de estos vientos...

Contenido: Estructura de la sustancia.

Para Ciencias Naturales: Geografía.

Texto de Leonardo Padura. (Tomado de Paisaje de otoño)

“Un ciclón tropical no es la rebelión de todas las fuerzas de la naturaleza contra el hombre, ni una maldición celestial, ni siquiera una venganza de la atmósfera contra sus depredadores. El locutor no dijo nada del miedo, porque en su discurso debió haber recordado, como el Conde, que en la memoria histórica de la Isla, aun antes de que se tuviera noción de la historia misma, el huracán había sido el Dios más temido por los primeros hombres que allí habían vivido, quienes lo consideraron El Padre de los Vientos y le dieron capacidades de inteligencia y voluntad, de poder y perversidad...”

Contenido: Variantes meteorológicas y clima de Cuba.

Para asignaturas de Formación Pedagógica General: Psicología

Texto de Fayad Jamis

“Con tantos palos...”

Con tantos palos que te dio la vida
y aún sigues dándole a la vida sueños,
eres un loco que jamás se cansa
de abrir ventanas y sembrar luceros.
Con tantos palos que te dio la noche
tanta crueldad y frío, y tanto miedo,
eres un loco de mirada triste
que solo sabe amar con todo el pecho,
fabricar papalotes y palomas
y otras patrañas que se lleva el viento.
Eres un simple hombre alucinado
entre calles, talleres y recuerdos,
un simple hombre lleno de esperanza
que nace cuando nace un mundo nuevo...
Con tantos palos que te dio la vida
y aún no te cansas de decir: te quiero.

Contenido: Cualidades de la personalidad.

ANEXO 14

Acciones del alumno en relación con el proceso de C-CTAMA

A favor de la comprensión motivadora

- Indagar sobre el tema abordado.
- Hacer preguntas acerca del tema.
- Poner su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto.
- Buscar afanosamente información en el texto.
- Mostrar preocupación por las dificultades
- Voluntariamente desear conocer las particularidades del proceso de comprensión
- Buscar espacios para aplicar lo aprendido.
- Vincular lo aprendido a otras vivencias
- Identifica el primer mensaje del texto.
- Identifica el primer mensaje del texto.
- Hacer inferencias.
- Determinar la idea principal o trascendental.
- Reconocer la intención y situación comunicativa recreadas en el texto.
- Reconstruir el mensaje del texto.
- Identificar las vías de solución a las tareas.
- Aplicar las vías de solución a las tareas.
- Reflexionar sobre el tema.
- Emitir juicios, criterios, valoraciones.
- Relacionar el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto.
- Formular la respuesta a la tarea.
- Evidenciar dominio de un algoritmo para la comprensión textual.
- Utilizar el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones
- Aceptar la polisemia del texto.
- Argumentar el tema del texto desde diferentes puntos de vista.
- Reconocer y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales.
- Ser autocrítico y acepta la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada.
- Confrontar sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros.
- Reconsiderar su opinión sobre el tema.

- Aplicar diferentes estrategias de comprensión textual.
- Adecuarse a la situación comunicativa evidenciada en el texto.
- Mantenerse entusiasmado en la realización de las tareas textuales.
- Sentir placer con la comprensión del texto y correspondiente solución a las tareas.
- Participar y/o socializar las opiniones y criterios.

A favor de la construcción motivadora:

- Desear voluntariamente conocer las particularidades del proceso de construcción textual.
- Insistir en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas.
- sentir curiosidad por documentarse sobre la temática que ha de recrear.
- Adecuarse a la intención y situación comunicativas de producción textual.
- Utilizar concientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo.
- Seleccionar el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos).
- Expresar en su texto ideas sólidas, creativas.
- Emplear los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa.
- Elaborar textos que respondan a las características de la textualidad.
- Acepta la intención y situación comunicativas que debe primar en el texto a crear.
- Buscar alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión.
- Adecuarse los recursos estilísticos a la intención y situación comunicativas.
- Elaborar el texto atendiendo a diferentes puntos de vista.
- Ajustar el tipo de texto a la intención y situación predominante.
- Asumir una posición crítica ante el nuevo texto.
- Aceptar sugerencias de los otros sobre el texto elaborado.
- Entusiasmarse en la elaboración del texto.
- Expresar su agrado en relación con el tema sobre el que ha de construir.
- Expresar creativamente las ideas.
- Alegrarse ante la consecución definitiva del texto propio.
- Compartir su texto con los demás.

Anexo 14

Programa para la capacitación al colectivo pedagógico de 1er. año, de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río

Justificación:

La formación de profesores en sentido general y particularmente para Preuniversitario, está llamada hoy a enfrentar procesos continuos de perfeccionamiento, que favorezcan a elevar la preparación de los futuros profesionales de las aulas, una vez se garantice un buen aprendizaje y desarrollo de habilidades en todas y cada una de las materias que primeramente reciben y después impartirán, para lo que es preciso contar con una motivación, preferentemente de carácter intrínseca a favor del aprendizaje. Ello constituye punto de partida esencial para el funcionamiento idóneo del PEA en la propia Universidad Pedagógica y posteriormente en la escuela para la que se forman dichos profesionales.

En este sentido, es indispensable incidir sobre el proceso de comprensión - construcción textual, en su condición de agente motivador de aprendizaje, a favor de una mejor formación del futuro profesional.

Si bien en las Universidades Pedagógicas se han dado pasos importantes en esta dirección a través del trabajo metodológico desarrollado, se reconoce la necesidad de asegurar la preparación del colectivo pedagógico para enfrentar este reto, ya que se trata de un proceso de carácter comunicativo -motivacional, que exige imprescindiblemente de un dominio adecuado, tanto desde el punto de vista lingüístico como psicológico, en estrecho vínculo con la actuación didáctica en la totalidad de las asignaturas del currículo, independientemente de la materia que se trate.

Partiendo de esta necesidad de aprendizaje, se estructura el presente programa con el propósito de perfeccionar el proceso de formación de profesores para Preuniversitario, a partir de considerar el proceso de comprensión – construcción textual no solo como un proceso motivado, sino además incitador de motivación por el aprendizaje.

Los principios sobre los que se estructura este programa son los siguientes:

- habilitar al colectivo pedagógico de las carreras de formación de profesores para Preuniversitario (Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales), del

UCPRMM; de Pinar del Río para desarrollar el proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje.

- los cursos y otras formas de capacitación que se estructuren en este programa, deben articularse a partir de las teorías lingüísticas, psicológicas, pedagógicas y didácticas que fundamentan el desarrollo del proceso de C-CTAMA, con un carácter de macroeje transversal coherente y sistemático.
- los cursos se desarrollarán en forma de talleres que fundamenten cómo desarrollar el proceso de C-CTAMA y cómo las distintas disciplinas y asignaturas del Plan de Estudio tributan desde sus objetos a perfeccionar dicho proceso.

Siguiendo estos principios y de acuerdo con los requerimientos de este proceso se propone el siguiente programa.

Programa del curso básico de capacitación al colectivo pedagógico de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario, de la UCPRMM, de Pinar del Río, para la implementación del modelo didáctico, a favor del desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Título: Fundamentos teóricos para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje.

Total de Horas: 40h/c.

Problema: Necesidad de determinar las particularidades del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje y su desarrollo, desde el PEA de todas las asignaturas de las diversas carreras para la formación de profesores para Preuniversitario.

Objetivo: Que los profesores que reciben el curso sean capaces de:

- Explicar las particularidades del proceso motivacional, a partir de la integración de sus tres componentes básicos: orientación, regulación y sostenimiento, como premisa fundamental para encausar el proceso de C-CTAMA.
- Valorar las particularidades del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje.

-Diseñar pautas de actuación docente a favor del desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje desde el contexto particular de cada asignatura.

-Contribuir a una mejor preparación de los profesores en formación para Preuniversitario en el 1er. año intensivo.

Objeto: El proceso de comprensión – construcción textual como agente motivador de aprendizaje en el 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario.

Sistema de conocimientos:

- Particularidades de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en el contexto concreto de la universidad pedagógica.

- Papel de la motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.

- Enfoque teórico acerca de la motivación por aprender en su integridad como proceso.

- Breve referencia a los principales enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua.

- Enfoques teóricos acerca del proceso de comprensión – construcción textual, en su condición de agente motivador de aprendizaje. Particularidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

- Particularidades del proceso de comprensión – construcción textual y su tratamiento didáctico a favor de lo motivacional.

- Conceptualización, dimensiones e indicadores del proceso de proceso de C-CTAMA.

- Fundamentos del proceso de C-CTAMA.

- Principios que rigen el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

- Caracterización del proceso de C-CTAMA y su desarrollo en el contexto del 1er. año intensivo.

- Componentes del proceso de proceso de C-CTAMA.

- Especificidades de los componentes didácticos en función del desarrollo del proceso de C-CTAMA.

- Carácter nuclear de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

- Potencialidades del texto como portador de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

- Estrategia para la actuación docente en función del desarrollo del proceso de. Etapas C-CTAMA y acciones específicas.
- Precisiones metodológicas para la implementación en la práctica del Modelo que se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Sistema de habilidades:

- Explicar las particularidades de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en el contexto concreto de la universidad pedagógica cubana.
- Argumentar el papel de la motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
- Explicar las particularidades de la motivación por aprender en su integridad como proceso.
- Argumentar la relación existente entre el proceso de comprensión – construcción textual y la motivación por aprender.
- Explicar las particularidades del proceso de comprensión – construcción textual y su tratamiento didáctico a favor de lo motivacional.
- Explicar el concepto, dimensiones e indicadores del proceso de proceso de C-CTAMA.
- Determinar los fundamentos del proceso de C-CTAMA.
- Identificar los principios que rigen el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Caracterizar el proceso de C-CTAMA y su desarrollo en el contexto del 1er. año intensivo.
- Identificar los componentes del proceso de proceso de C-CTAMA.
- Explicar las especificidades de los componentes didácticos en función del desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Argumentar el carácter nuclear de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Argumentar las potencialidades que posee el texto como portador de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Explicar las etapas y acciones específicas para desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Explicar las especificidades metodológicas para la implementación en la práctica del Modelo que se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Sistema de valores:

- Sentido de responsabilidad en relación con el desarrollo del proceso de C-CTAMA en la formación de un futuro profesional con mayor calidad.
- Sentido innovador y creativo para valorar los aportes de su asignatura para desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Sentido de pertenencia, en tanto se trata de que a lo largo de este proceso, se potencie una mayor identificación con la carrera.

Distribución de los contenidos por temas:

Tema 1: El proceso de motivación por el aprendizaje.

- Posiciones teóricas fundamentales en la escuela cubana actual en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Particularidades de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en el contexto concreto de la universidad pedagógica.
- Papel de la motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
- Enfoque teórico acerca de la motivación por aprender en la integridad de sus tres componentes: orientación, regulación y sostenimiento.

Tema 2: El proceso de comprensión –construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje.

- Enfoque teórico acerca del proceso de comprensión – construcción textual, en su condición de agente motivador de aprendizaje.
- Particularidades del proceso de comprensión – construcción textual, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su tratamiento didáctico a favor de lo motivacional.
- Conceptualización, dimensiones e indicadores del proceso de proceso de C-CTAMA.
- Fundamentos del proceso de C-CTAMA.
- Principios que rigen el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Caracterización del proceso de C-CTAMA y su desarrollo en el contexto del 1er. año intensivo.

Tema 3: Modelo Didáctico para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

- Componentes del Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

- Especificidades de los componentes didácticos en función del desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Carácter nuclear de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Potencialidades del texto como portador de la tarea de aprendizaje en el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Estrategia para la actuación docente en función del desarrollo del proceso de C-CTAMA. Etapas y acciones específicas.
- Precisiones metodológicas para la implementación en la práctica del Modelo que se propone para el desarrollo del proceso de C-CTAMA.

Metodología a emplear:

Predominarán en el curso las actividades de carácter práctico, para lo que se propone la aplicación de métodos flexibles y técnicas participativas como vías fundamentales para que las sesiones de trabajo sean dinámicas y motivantes, en virtud de que el grupo de profesores sea protagonista del aprendizaje en función de los objetivos propuestos, por lo que han de propiciarse verdaderos espacios de reflexión y debate. La modelación de actividades constituye un elemento fundamental a favor de la dinámica del curso.

Recursos:

- profesores especialistas, preparados desde el punto de vista pedagógico, psicológico y lingüístico en relación con el desarrollo del proceso de C-CTAMA.
- Un local para impartir las sesiones.
- Pizarra, vídeo, computadora, bibliografía.

Organización del curso:

El curso se desarrollará en un tiempo de dos meses, cinco horas semanales. Se organizará esencialmente en forma de talleres con el fin de potenciar la reflexión, los debates y las actividades de creación.

Las técnicas aplicadas para el desarrollo de los talleres deben propiciar el intercambio y la interacción entre los miembros del grupo, con el objetivo de aplicar instrumentos de diagnósticos eficientes, diseñar y modelar estrategias de enseñanzas en función del proceso de C-CTAMA.

Evaluación:

Debe predominar la evaluación sistemática, a través de la participación del cursista en la dinámica grupal, y al finalizar mediante la presentación de un trabajo en el que exprese su valoración sobre las particularidades del proceso de C-CTAMA y las particularidades que asume en la asignatura que imparte como docente de la carrera.

Bibliografía.

ALONSO, J., (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Editorial Santillana. Madrid.

----- (1997): Motivar para el aprendizaje. Editorial Edebé. Barcelona.

BARRERA, A. (2003): La lengua materna como habilidad transversal: trascendencia de una competencia para el aprendizaje. En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2004): Estrategia para el desarrollo de la motivación por aprender en Secundaria Básica, a partir de la lengua materna como instrumento de aprendizaje. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana.

----- (2007): El texto y su comprensión en las asignaturas de ciencia. ¿Científico o literario? En monografía GIAC. Universidad de Alcalá de Henares. España.

----- (2009): Una mirada desarrolladora al proceso de motivación hacia el aprendizaje, a partir de la comprensión y construcción de significados. Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana. En Soporte Digital

CASTELLANOS, D. (2002): Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. Ciudad Habana. Pedagogía 2003, ISPEJV.

CASTELLANOS, D. Y OTROS. (2000): El proceso de aprendizaje desarrollador en Secundaria Básica. En soporte digital.

----- (2001): Hacia una comprensión del aprendizaje desarrollador. En soporte digital.

DOMÍNGUEZ, I. (2007): Hacia la orientación de la escritura mediante un modelo didáctico. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (2007): Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

GONZÁLEZ, D. (1974): Las necesidades. Los Motivos y la Conciencia en Lecturas de motivación y procesos afectivos. Universidad de la Habana. C. Habana.

----- (1995): Teoría de la Motivación y Práctica Profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

GONZÁLEZ, L. A (2004): Un Modelo teórico metodológico para la evaluación de la motivación hacia el estudio en secundaria básica. Tesis de Doctorado. La Habana. Cuba.

GONZÁLEZ, V. (1985): Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

MORENO, M. J (2004): Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tesis de doctorado. La Habana.

ROMÉU, A. (1987). Metodología de la enseñanza del Español Tomos I y II. Editorial Pueblo y Educación Habana.

----- (2000): Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (1997): Lengua materna: cognición y comunicación. Ciudad Habana: IPLAC.

----- (1999): Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto, en: Revista Varona No. 28, enero-junio. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. pp. 52-56.

----- (2002). "La comunicación en la ciencia". En: Revista Educación. No. 107, septiembre-diciembre, 2002. Segunda época, La Habana, Cuba, pp. 32-37.

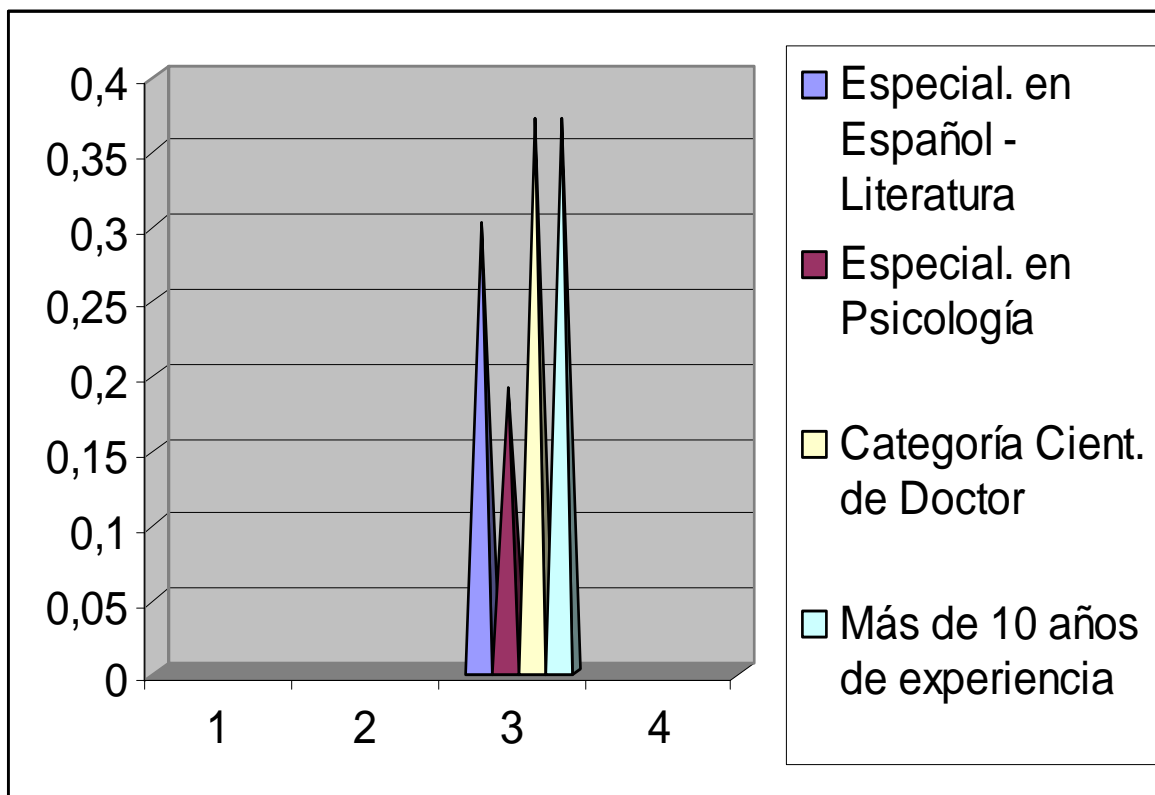
----- (2003): Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- (Compiladora). (2007): El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

SALES, L. M. (2000): Comprensión, análisis y construcción de textos. En soporte digital.

ANEXO 16

Comportamiento de los criterios de selección de los expertos.



ANEXO 17

Cuestionario de autoevaluación de los Expertos.

OBJETIVO: Determinar los expertos para la validación teórica del modelo propuesto y su instrumentación práctica, en el 1er. año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario del UPPRMM.

Estimado profesor/a

Al aplicar el método de criterio de expertos en la investigación que realizamos, resulta de gran valor que Ud. se autoevalúe en cuanto al nivel de conocimientos que posee sobre el tema: el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual y su incidencia a favor de la motivación por el aprendizaje en las carreras de formación de profesores para Preuniversitario.

Nombres y Apellidos: _____

Categoría Docente (Marque con una X):

Instructor____ Asistente____ Auxiliar____ Titular____

Categoría Científica (Marque con una X):

Master____ Doctor____

Años de experiencia como profesor en la educación superior: ____

1. Marque con una cruz (x), en la casilla que le corresponde al grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.

2.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Valore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación ha tenido en sus conocimientos y criterios sobre el desarrollo del proceso de comprensión – construcción textual y su incidencia a favor de la motivación por el aprendizaje en las carreras de formación de profesores para Preuniversitario.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Estudio de trabajos de autores nacionales.			
Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición sobre el tema abordado			

ANEXO 18

Resultados de la auto evaluación de los expertos encuestados.

Experto	Análisis	Su propia Experiencia	T.Autores Nacionales	T.Autores Extranjeros	Su intuición	Kc	Ka	K	Clasificación
E1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E2	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E3	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,2	0,2	Bajo
E4	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E7	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Medio
E8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E10	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,8	Medio
E11	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E12	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E13	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,5	0,5	0,6	Medio
E14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,6	1,0	0,8	Medio
E17	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,2	0,3	0,2	Bajo
E18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E19	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E20	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	0,7	Medio
E21	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E22	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,7	Medio
E23	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E24	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,5	0,6	Medio
E25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Medio
E26	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E27	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E28	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,1	0,2	Bajo
E29	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E30	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,5	0,6	Medio

ANEXO 19

Cuestionario a los Expertos

Compañero (a):

Este cuestionario tiene como objetivo constatar la validez de la propuesta de un Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión - construcción textual como agente motivador de aprendizaje en el 1er. año intensivo de las carreras de formación de profesores, de la UPRM, de Pinar del Río. Para ello le anexamos un documento resumen de dicho modelo y su implementación práctica.

1. A continuación se le pide su opinión respecto al grado de importancia que le concede a cada uno de los indicadores planteados para implementar en la práctica educativa el Modelo didáctico. Los indicadores se le presentan en una tabla. Solo deberá marcar en una celda su opinión relativa al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece desde el análisis del resumen del trabajo que le ha sido entregado. Para ello debe tener en cuenta la escala siguiente:

C1 – imprescindible para medir la variable.

C2 – Muy útil para medir la variable.

C3 – Útil para medir la variable.

C4 – Poco importante para medir la variable.

C5 – Nada importante para medir la variable.

a-) Si desea emitir algún criterio en relación con la propuesta presentada puede hacerlo a continuación de la tabla.

No.	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	Componentes de carácter didáctico.					
2	Componentes de carácter comunicativo – motivacional y su articulación con la tarea de aprendizaje derivada del texto.					
3	Componente de carácter metodológico. Etapas para la actuación didáctica del docente.					
4	Precisiones metodológicas para la evaluación del Modelo que se propone.					
5	Concepción de los principios que dinamizan el proceso de C-C textual como AMA.					
6	Relación entre el Modelo propuesto y las acciones específicas para su implementación práctica.					

ANEXO 20
Calificación otorgada por los expertos a los indicadores.

Expertos	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6
E1	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1
E2	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1
E3	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-1
E4	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2
E5	C-1	C-1	C-1	C-4	C-1	C-2
E6	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2	C-1
E7	C-1	C-5	C-4	C-3	C-5	C-1
E8	C-2	C-1	C-1	C-3	C-3	C-3
E9	C-4	C-3	C-1	C-1	C-1	C-3
E10	C-1	C-4	C-1	C-4	C-1	C-1
E11	C-4	C-5	C-3	C-2	C-3	C-4
E12	C-5	C-1	C-4	C-3	C-1	C-2
E13	C-1	C-1	C-4	C-3	C-2	C-2
E14	C-1	C-1	C-2	C-2	C-2	C-2
E15	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2
E16	C-2	C-1	C-4	C-3	C-4	C-2
E17	C-2	C-1	C-2	C-1	C-1	C-2
E18	C-1	C-3	C-4	C-3	C-1	C-3
E19	C-3	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2
E20	C-1	C-2	C-1	C-3	C-1	C-4
E21	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2
E22	C-1	C-1	C-5	C-3	C-2	C-5
E23	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2
E24	C-1	C-1	C-2	C-3	C-4	C-2
E25	C-1	C-2	C-4	C-3	C-1	C-2
E26	C-1	C-2	C-4	C-5	C-1	C-2
E27	C-1	C-1	C-1	C-5	C-2	C-2
Total	27	27	27	27	27	27

Anexo 21

Resultados de las frecuencias obtenidas

Frecuencias absolutas:

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	20	3	1	2	1	27
2	19	3	2	1	2	27
3	14	3	2	7	1	27
4	5	2	16	2	2	27
5	17	5	2	2	1	27
6	6	15	3	2	1	27

Frecuencias acumuladas:

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5
1	20	23	24	26	27
2	19	22	24	25	27
3	14	17	19	26	27
4	5	7	23	25	27
5	5	17	24	26	27
6	6	21	24	26	27

Frecuencias relativas acumuladas:

Indicador	C1	C2	C3	C4
1	0.7407	0.8519	0.8889	0.963
2	0.7037	0.8148	0.8889	0.9259
3	0.5185	0.6296	0.7037	0.963
4	0.1852	0.2593	0.8519	0.9259
5	0.1852	0.6296	0.8889	0.963
6	0.2222	0.7778	0.8889	0.963

Imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal:

Indicador	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
1	0.65	1.04	1.22	1.79	4.7	1.18	-0.48
2	0.54	0.9	1.22	1.45	4.11	1.03	-0.33
3	0.05	0.33	0.54	1.79	2.71	0.68	0.02
4	-0.9	-0.65	1.04	1.45	0.94	0.24	0.46
5	-0.9	0.33	1.22	1.79	2.44	5.78	-5.08
6	-0.76	0.76	1.22	1.79	3.01	0.75	-0.05
Puntos de Corte	-0.22	0.45	1.08	1.68	2.99	N=0,7	

ANEXO 24

Comportamiento de los indicadores en el Autorreporte y Observación Inicial (Alumnos).

Gráfico A: Dimensión I.

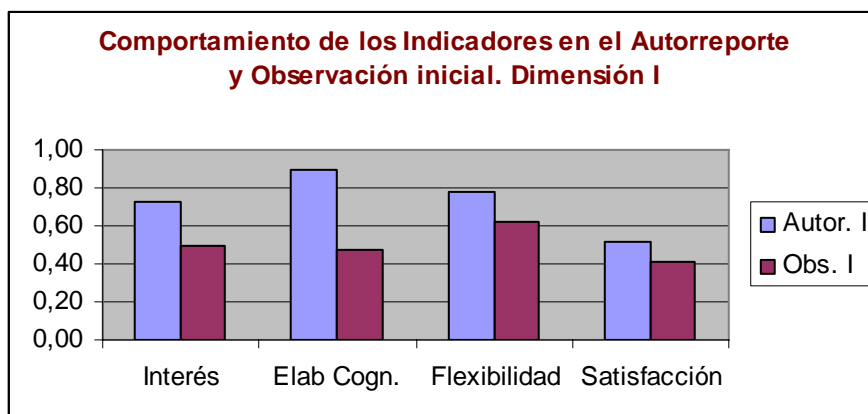
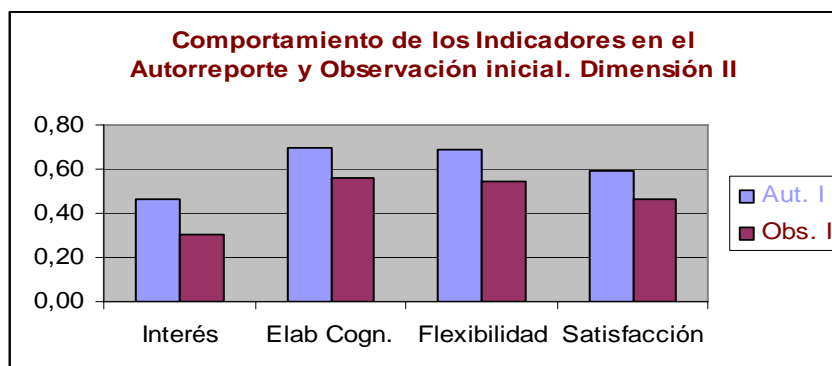


Gráfico B. Dimensión II.



Fuente: Elaboración Propia.

ANEXO 25

Comportamiento de los indicadores en el Autorreporte y Observación Inicial (Profesores).

Gráfico A: Dimensión I.

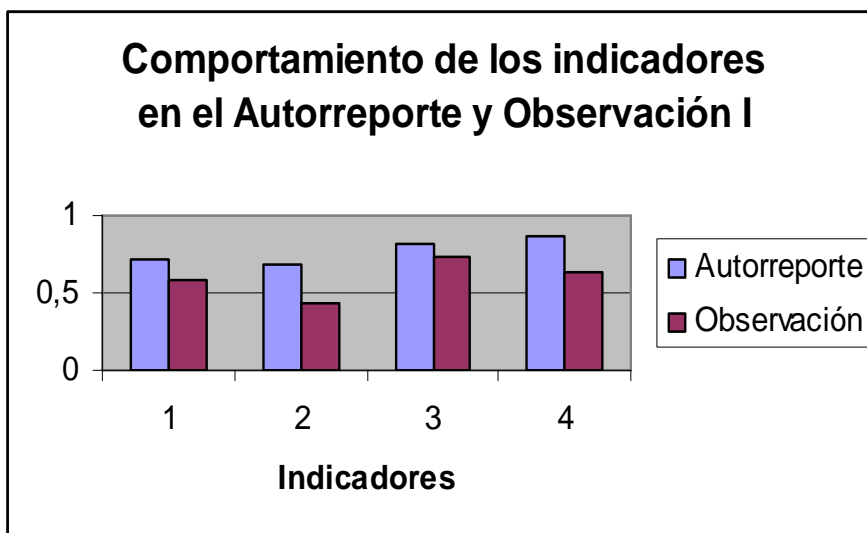
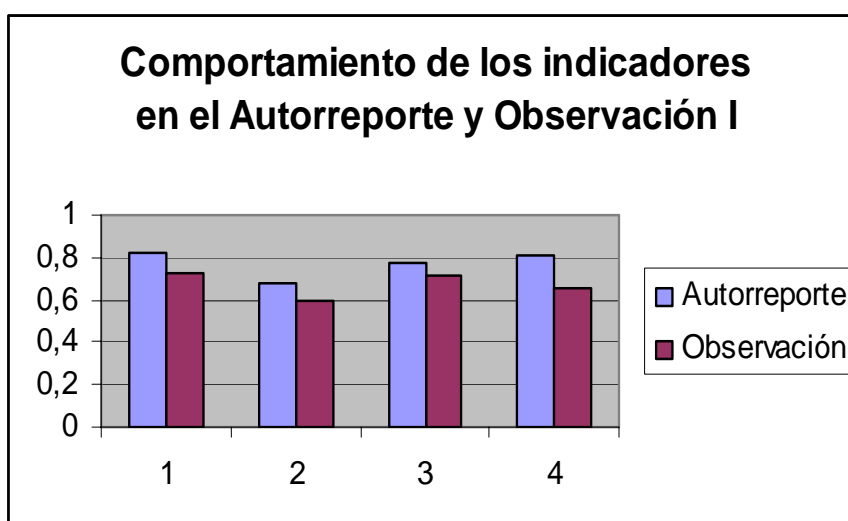


Gráfico B: Dimensión II



Fuente. Elaboración Propia

ANEXO 26

Muestra de la razón de cada uno de los indicadores en ambas dimensiones en los alumnos

		Interés	Elab Cogn.	Flexibilidad	Satisfacción
Autorreporte I	Dimensión I	0,72	0,90	0,78	0,51
	Dimensión II	0,46	0,70	0,69	0,59
Autorreporte II	Dimensión I	0,79	0,95	0,84	0,60
	Dimensión II	0,52	0,73	0,74	0,76
Observación I	Dimensión I	0,50	0,47	0,62	0,41
	Dimensión II	0,31	0,56	0,55	0,46
Observación II	Dimensión I	0,76	0,97	0,83	0,90
	Dimensión II	0,79	0,87	0,96	0,79

Muestra de la razón de cada uno de los indicadores en ambas dimensiones en los profesores

		Interés	Elab Cogn.	Flexibilidad	Satisfacción
Autorreporte I	Dimensión I	0,71	0,69	0,81	0,75
	Dimensión II	0,82	0,68	0,77	0,81
Autorreporte II	Dimensión I	0,92	0,94	0,91	0,92
	Dimensión II	0,92	0,87	0,95	0,90
Observación I	Dimensión I	0,69	0,71	0,85	0,87
	Dimensión II	0,77	0,69	0,72	0,66
Observación II	Dimensión I	0,96	0,91	0,92	0,92
	Dimensión II	0,91	0,9	0,96	0,92

ANEXO 29

Resultados de la prueba de muestras relacionadas

Tabla a: Alumnos.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Dimensión I Auto Dimensión II Auto	,00E-03	,1408	2,570E-02	,56E-02	,956E-02	-,117	29	,908
Par 2 Dimensión I Auto Dimensión II Auto	,1430	,1627	2,970E-02	226E-02	,2037	4,815	29	,000
Par 3 Dimensión I Obs Dimensión II Obs	,1223	,2005	3,661E-02	746E-02	,1972	3,342	29	,002
Par 4 Dimensión I Obs Dimensión II Obs	,2580	,2221	4,055E-02	,1751	,3409	6,362	29	,000

Tabla b: Profesores.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Dimensión I. Aut. I. Dimensión II. Aut. I.	,308E-02	6,343E-02	1,759E-02	5,25E-03	,141E-02	1,880	12	,085
Par 2	Dimensión I. Aut. II. Dimensión II. Aut. II.	7,1123	25,5417	7,0840	-8,3224	22,5470	1,004	12	,335
Par 3	Dimensión I. Obs. I. Dimensión II. Obs. I.	,615E-02	6,564E-02	1,821E-02	,649E-02	,1358	5,281	12	,001
Par 4	Dimensión I. Obs. II. Dimensión II. Obs. II.	,077E-02	4,573E-02	1,268E-02	,136E-03	,840E-02	2,426	12	,000

Nota: Par 1: autorreporte 1; Par 2: Autorreporte 2; Par 3: Observación 1; Par 3: Observación 2.

ANEXO 30

Prueba de independencia realizada a alumnos y profesores

30 a. Alumnos: Observación I

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62,872 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	65,486	6	,000
N de casos válidos	2190		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 126,72.

Alumnos: Observación II.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57,801 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	59,934	6	,000
N de casos válidos	2062		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 116,97.

30 b. Profesores: Observación I

	Valor	gl	Sig.asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,283 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	73,126	9	0,000
N de casos válidos	15,2		0,000

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es de 104,32

Profesores: observación II

	Valor	gl	Sig.asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	68,584 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	71,436	9	0,001
N de casos válidos	1908		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es de 86,24

ANEXO 1

Variable, dimensiones, indicadores y subindicadores del proceso de C-CTAMA

Variable	Dimensiones	Indicadores	Subindicadores
Proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje.	Comprensión motivadora	Interés durante el acto de atribución de significados al texto	<p>Cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indaga sobre el tema abordado. - Hace preguntas acerca del tema. - Pone su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto. - Busca afanosamente información en el texto. - Muestra preocupación por las dificultades. - Voluntariamente desea conocer las particularidades del proceso de comprensión - Busca espacios para aplicar lo aprendido. - Vincula lo aprendido a otras vivencias
			<ul style="list-style-type: none"> - Identifica el primer mensaje del texto. - Hace inferencias. - Determina la idea principal o trascendental. - Reconoce la intención y

		<p>Elaboración cognitiva durante el acto de atribución de significados al texto</p>	<p>situación comunicativa recreadas en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstruye el mensaje del texto. - Identifica las vías de solución a las tareas. - Aplica las vías de solución a las tareas. - Reflexiona sobre el tema. -Emite juicios, criterios, valoraciones. - Relaciona el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto. - Formula la respuesta a la tarea. - Evidencia dominio de un algoritmo para la comprensión textual. - Utiliza el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones.
--	--	--	--

		Flexibilidad durante el acto de atribución de significados al texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Acepta la polisemia del texto. - Argumenta el tema del texto desde diferentes puntos de vista. - Reconoce y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales. - Es autocrítico y acepta la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada. - Confronta sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros. - Reconsidera su opinión sobre el tema. - Aplica diferentes estrategias de comprensión textual. - Se adecua a la situación comunicativa evidenciada en el texto.
		Satisfacción por el acto de apropiación textual.	<p>Muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslumbramiento ante el tema abordado. - Entusiasmo sostenido en la realización de las tareas textuales. - Persistencia en la solución de la tarea. - Placer en el hallazgo de la solución a las tareas. - Expresión facial

			<p>representativa de gusto y preferencia por el tema abordado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Petición de participar y/o socializar las opiniones y criterios.
	<p>Construcción motivadora</p>	<p>Interés en la producción textual</p>	<p>Cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desea voluntariamente conocer las particularidades del proceso de construcción textual. - Ansía producir el texto propio. - Insiste en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas. - Se deslumbra ante el tema sobre el que deberá tratar en el texto propio. - Curiosidad por documentarse sobre la temática que ha de recrear.

		<p>Elaboración cognitiva durante la producción textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua a la intención y situación comunicativas de producción textual. - Utiliza concientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo. - Selecciona el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos). - Expresa en su texto ideas sólidas, creativas. - Emplea los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa. - El texto elaborado responde a las características de la textualidad.
--	--	---	--

ANEXO 5.

Guía de Observación sobre el proceso de comprensión –construcción textual como agente motivador de aprendizaje. (Alumnos).

Objetivo: Comprobar la sistematicidad con que se manifiestan los subindicadores que representan a los indicadores de las dimensiones comprensión y construcción motivadoras, durante el desempeño del alumno en el PEA de as diferentes asignaturas.

En el proceso de comprensión – construcción textual	1	2	3
Dimensión I: Comprensión motivadora			
Interés.... <ul style="list-style-type: none">- Indaga sobre el tema abordado.- Hace preguntas acerca del tema.- Pone su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto.- Busca afanosamente información en el texto.- Muestra preocupación por las dificultades.....- Voluntariamente desea conocer las particularidades del proceso de comprensión- Busca espacios para aplicar lo aprendido.- Vincula lo aprendido a otras vivencias			
Elaboración cognitiva.... <ul style="list-style-type: none">- Identifica el primer mensaje del texto.- Hace inferencias.- Determina la idea principal o trascendental.			

<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la intención y situación comunicativa recreadas en el texto. - Reconstruye el mensaje del texto. - Identifica las vías de solución a las tareas. - Aplica las vías de solución a las tareas. - Reflexiona sobre el tema. - Emite juicios, criterios, valoraciones. - Relaciona el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto. - Formula la respuesta a la tarea. - Evidencia dominio de un algoritmo para la comprensión textual. - Utiliza el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones. 	
<p>Flexibilidad en....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepta la polisemia del texto. - Argumenta el tema del texto desde diferentes puntos de vista. - Reconoce y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales. - Es autocrítico y acepta la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada. - Confronta sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros. - Reconsidera su opinión sobre el tema. - Aplica diferentes estrategias de comprensión textual. - Se adecua a la situación comunicativa evidenciada en el texto. 	

<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslumbramiento ante el tema abordado. - Entusiasmo sostenido en la realización de las tareas textuales. - Persistencia en la solución de la tarea. - Placer en el hallazgo de la solución a las tareas. - Expresión facial representativa de gusto y preferencia por el tema abordado. - Petición de participar y/o socializar las opiniones y criterios. 	
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desea voluntariamente conocer las particularidades del proceso de construcción textual. - Ansía producir el texto propio. - Insiste en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas. - Se deslumbra ante el tema sobre el que deberá tratar en el texto propio. -Curiosidad por documentarse sobre la temática que ha de recrear. 	
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se adecua a la intención y situación comunicativas de producción textual. - Utiliza concientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo. - Selecciona el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos). - Expresa en su texto ideas sólidas, creativas. - Emplea los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa. 	

- El texto elaborado responde a las características de la textualidad.	
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepta la intención y situación comunicativas que debe primar en el texto a crear. - Busca alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión. - Adecua los recursos estilísticos a la intención y situación comunicativas. - Elabora el texto atendiendo a diferentes puntos de vista. <p>Ajusta el tipo de texto a la intención y situación predominante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asume una posición crítica ante el nuevo texto. - Acepta sugerencias de los otros sobre el texto elaborado a criterio. 	
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entusiasmo en la elaboración del texto. - Expresión de agrado en relación con el tema sobre el que ha de construir. - Complacencia con su propio texto. - gusto por el acto concreto de producción textual. - Expresión creativa de las ideas. -Alegría ante la consecución definitiva del texto propio. - Deseos de compartir su texto con los demás. 	

ANEXO 6

Guía de observación a clases (profesores)

Objetivo: Comprobar la sistematicidad con que el profesor favorece la materialización de los subindicadores que representan a los indicadores de las dimensiones comprensión y construcción motivadoras, durante el PEA de las diferentes asignaturas.

En el proceso de comprensión – construcción textual	1	2	3
Dimensión I: Comprensión motivadora			
Interés.... <ul style="list-style-type: none">- Propicia la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado.- Estimula el planteamiento de preguntas acerca del tema.- Proponga nuevos espacios para la aplicación de lo aprendido a partir del texto.- Explicita las particularidades del proceso de comprensión textual- Posibilita el reconocimiento de los errores relacionados con la comprensión del texto.- Estimula la búsqueda de información en el texto.- Utiliza diferentes tipos de texto para el tratamiento del contenido.- Explicita el valor de la tarea contenida en el texto.			
Elaboración cognitiva.... <ul style="list-style-type: none">- Orienta la identificación del primer mensaje del texto.- Propicia la reflexión sobre el tema abordado.- Propone tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica.			

<ul style="list-style-type: none"> - Favorece a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto. - Explicita las posibles vías de solución - Estimula la búsqueda de otras vías de solución. - Propone tareas que permiten la transferencia de los nuevos conocimientos aportados por el texto a nuevas situaciones de aprendizaje. - Modela el proceso de comprensión textual. - Sistematiza un algoritmo para la comprensión textual. 	
<p>Flexibilidad en....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Admite varias vías de solución a las tareas. - Estimula la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada. - Estimula la materialización de diferentes vías de solución a las tareas textuales. - Permite la confrontación de las soluciones a la tarea con la de los demás compañeros. - Estimula la reconsidero de ideas y opiniones sobre el tema. - Propicia la aplicación de diferentes estrategias de comprensión textual. 	
<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> -Propone temas novedosos e interesantes. -Exige la comprensión total del texto, a partir de los tres niveles. - Insista en que se comprenda el texto y se encuentre la solución adecuada a tarea. -Propicia la valoración del grado de complacencia con la comprensión efectuada y la socialización de la misma. 	

Dimensión II: Construcción textual.	
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicita las particularidades del proceso de construcción textual. - Estimula la elaboración personal del texto. - Insista en la búsqueda de diferentes vías para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas. - Propone temas interesantes y novedosos que despierten el deseo de elaborar el nuevo texto. - Promueve la profundización en el tema sobre el que se elaborará el texto propio. - Explicita el valor de la elaboración del nuevo texto portador de la tarea de aprendizaje. 	
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propone tareas de elaboración textual donde se requiere de análisis y reflexión. - Propone la elaboración de diferentes tipos de textos de acuerdo con la intención y situación comunicativas. - Propicia la organización de las ideas antes de ser expresadas. - Propicia la utilización correcta de los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo. - Estimula la elaboración de ideas sólidas, profundas. - Exige la utilización de los recursos estilísticos correspondientes según la intención y situación comunicativas predominantes. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Expresa en su texto ideas sólidas, creativas. - Estimulo la consideración de las características de la textualidad al elaborar el texto. - Favorezco la sistematización de un algoritmo para la construcción textual. 	
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insto a la elaboración de los textos en diversas situaciones comunicativas y con diferentes intenciones. - Propicio la búsqueda de alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión. - propicio la elaboración de las respuestas desde diferentes puntos de vista. -Estimulo la crítica y autocrítica del nuevo texto elaborado. - Estimulo la socialización y aceptación de sugerencias sobre el texto elaborado. 	
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propicio la persistencia en la elaboración definitiva y exitosa del texto. - Estimulo el entusiasmo por la elaboración del texto. - Creo las condiciones (higiénicas, materiales, cognitivas y afectivas) a favor de que la elaboración textual sea agradable. - Propicio la expresión creativa de las ideas en el nuevo texto. - permito la valoración del grado de complacencia con el texto elaborado. 	

ANEXO 22

Cuestionario de autorreporte (alumnos)

Objetivo: Recopilar información por parte del alumno acerca de como él enfrenta el proceso de comprensión- construcción textual y la incidencia que el mismo tiene en su motivación por el aprendizaje.

Instrucciones: Con la intención de conocer cuáles son los procedimientos que empleas para enfrentar con éxito el proceso de comprensión y construcción textual y la incidencia que el mismo tiene en tu motivación por el aprendizaje, te solicitamos respondas el cuestionario que se te presenta. A la izquierda las posibles acciones que realizas en este sentido y a la derecha aparece una escala de 3 grados. Debes marcar con una (x) el grado al que más se aproxime la afirmación según tu actuación al respecto.

3 (siempre), 2 (a veces) 1 (nunca)

En el proceso de comprensión – construcción textual	1 2 3
Dimensión I: Comprensión motivadora	
Interés.... - Indago sobre el tema abordado. - Hago preguntas acerca del tema. - Pongo su voluntad en función de solucionar la tarea propuesta por el texto. - Busco afanosamente información en el texto. - Muestro preocupación por las dificultades..... - Voluntariamente deseo conocer las particularidades del proceso de comprensión - Busco espacios para aplicar lo aprendido. - Vinculo lo aprendido a otras vivencias	

<p>Elaboración cognitiva....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifico el primer mensaje del texto. - Hago inferencias. - Determino la idea principal o trascendental. - Reconozco la intención y situación comunicativa recreadas en el texto. - Reconstruyo el mensaje del texto. - Identifico las vías de solución a las tareas. - Aplico las vías de solución a las tareas. - Reflexiono sobre el tema. - Emito juicios, criterios, valoraciones. - Relaciono el nuevo con el viejo conocimiento aportado por el texto. - Formulo la respuesta a la tarea. - Evidencio dominio de un algoritmo para la comprensión textual. - Utilizo el conocimiento de manera apropiada en nuevas situaciones. 	
<p>Flexibilidad en....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepto la polisemia del texto. - Argumento el tema del texto desde diferentes puntos de vista. - Reconozco y aplica diferentes vías de solución a las tareas textuales. - soy autocrítico y acepto la crítica de los demás en relación con la apropiación textual realizada. -Confronto sus soluciones a la tarea con la de los demás compañeros. - Reconsidero su opinión sobre el tema. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Aplico diferentes estrategias de comprensión textual. - Me adecuo a la situación comunicativa evidenciada en el texto. 	
<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me deslumbro ante el tema abordado. - Mantengo el entusiasmo durante la realización de las tareas textuales. - Persisto en la solución de la tarea. -Me place el hallazgo de la solución a las tareas. - Expreso en el rostro el gusto y preferencia por el tema abordado. - Pido participar y/o socializar mis opiniones y criterios. 	
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deseo voluntariamente conocer las particularidades del proceso de construcción textual. - Ansío producir el texto propio. - Insisto en buscar las vías más adecuadas para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas. - Me deslumbro ante el tema sobre el que deberá tratar en el texto propio. -Siento curiosidad por documentarme sobre la temática que he de recrear. 	
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me adecua a la intención y situación comunicativas de producción textual. - Utilizo concientemente los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo. - Selecciono el tipo de texto que debe elaborar (según los cuatro criterios asumidos). 	

<ul style="list-style-type: none"> - Expreso en su texto ideas sólidas, creativas. - Empleo los recursos estilísticos adecuados al contexto e intención comunicativa. - Tengo en consideración las características de la textualidad al elaborar el texto. 	
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepto la intención y situación comunicativas que debe primar en el texto a crear. - Busco alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión. - Adecuo los recursos estilísticos a la intención y situación comunicativas. - Elaboro el texto atendiendo a diferentes puntos de vista. <p>Ajusto el tipo de texto a la intención y situación predominante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asumo una posición crítica ante el nuevo texto. - Acepto sugerencias de los otros sobre el texto elaborado a criterio. 	
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me entusiasmo por la elaboración del texto. - Expreso mi agrado en relación con el tema sobre el que he de construir. - Reemplazo con mi propio texto. - Me gusta el acto concreto de producción textual. - Expreso creativamente las ideas. - Siento alegría ante la consecución definitiva de mi propio texto. - Deseo compartir el texto que elaboro con los demás. 	

ANEXO 23

Cuestionario de autorreporte (profesores)

Objetivo: Recopilar información acerca de cómo el profesor incide sobre el proceso de comprensión- construcción textual en su condición de agente motivador de aprendizaje.

Instrucciones: Con la intención de conocer su incidencia sobre el proceso de C-CTAMA, le solicitamos responda el cuestionario que se le presenta. A la izquierda las posibles acciones que realiza en este sentido, y a la derecha aparece una escala de 3 grados. Debe marcar con una (x) el grado al que más se aproxime la afirmación según su actuación al respecto: 3 (siempre), 2 (a veces) 1 (nunca).

En el proceso de comprensión – construcción textual		1	2	3
Dimensión I: Comprensión motivadora				
Interés.... <ul style="list-style-type: none">- Propicio la indagación en otras bibliografías sobre el tema abordado.- Estimulo el planteamiento de preguntas acerca del tema.- Propongo nuevos espacios para la aplicación de lo aprendido a partir del texto.- Explicito las particularidades del proceso de comprensión textual- Posibilito el reconocimiento de los errores en la comprensión del texto.- Estimulo la búsqueda de información en el texto.- Utilizo diferentes tipos de texto para el tratamiento del contenido.- Explicito el valor de la tarea contenida en el texto.				
Elaboración cognitiva....				

<ul style="list-style-type: none"> - Oriento la identificación del primer mensaje del texto. - Propicio la reflexión sobre el tema abordado. - Propongo tareas que exigen el enjuiciamiento, la crítica. - Favorezco a que se hagan las inferencias necesarias a favor del descubrimiento del mensaje definitivo del texto. - Explicito las posibles vías de solución - Estimulo la búsqueda de otras vías de solución. - Propongo tareas que permiten la transferencia de los nuevos conocimientos aportados por el texto a nuevas situaciones de aprendizaje. - Modeló el proceso de comprensión textual. - Sistematizo un algoritmo para la comprensión textual. 	
<p>Flexibilidad en....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Admito varias vías de solución a las tareas. - Estimulo la crítica y la autocrítica en relación con la comprensión realizada. - Estimulo la materialización de diferentes vías de solución a las tareas textuales. - Permito la confrontación de las soluciones a la tarea con la de los demás compañeros. - Estimulo la reconsidero de ideas y opiniones sobre el tema. - Propicio la aplicación de diferentes estrategias de comprensión textual. 	
<p>Sostenimiento durante....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propongo temas novedosos e interesantes. - Exijo la comprensión total del texto, a partir de los tres niveles. 	

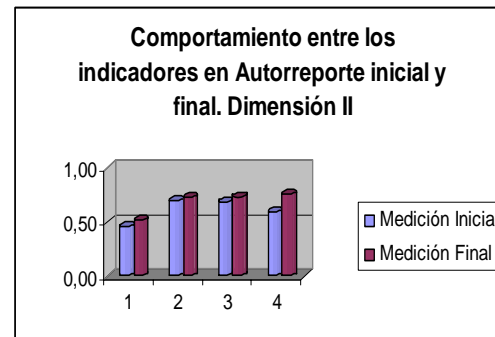
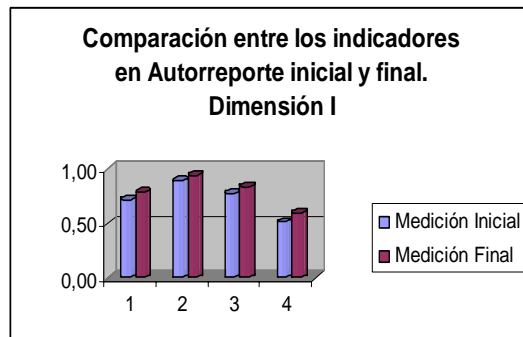
<ul style="list-style-type: none"> - Insisto en que se comprenda el texto y se encuentre la solución correcta a tarea. - Propicio la valoración del grado de complacencia con la comprensión efectuada y la socialización de la misma. 	
Dimensión II: Construcción textual.	
<p>Interés en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicito las particularidades del proceso de construcción textual. - Estimulo la elaboración personal del texto. - Insisto en la búsqueda de diferentes vías para la elaboración del texto acorde con la intención y la situación comunicativas. - Propongo temas interesantes y novedosos que despierten el deseo de elaborar el nuevo texto. - Promuevo la profundización en el tema sobre el que se elaborará el texto propio. - Explicito el valor de la elaboración del nuevo texto. 	
<p>Elaboración cognitiva en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propongo tareas de elaboración textual donde se requiere de análisis y reflexión. - Propongo la elaboración de diferentes tipos de textos de acuerdo con la intención y situación comunicativas. - Propicio la organización de las ideas antes de ser expresadas. - Propicio la utilización correcta de los subsistemas de la lengua, reglas combinatorias, mecanismos pragmáticos del discurso y formas de organización del mismo. - Estimulo la elaboración de ideas sólidas, profundas. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Exijo la utilización de los recursos estilísticos correspondientes según la intención y situación comunicativas predominantes. - Expreso en su texto ideas sólidas, creativas. - Estimulo la consideración de las características de la textualidad al elaborar el texto. - Favorezco la sistematización de un algoritmo para la construcción textual. 	
<p>Flexibilidad durante...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insto a la elaboración de los textos en diversas situaciones comunicativas y con diferentes intenciones. - Propicio la búsqueda de alternativas para la materialización de la intención comunicativa ajustada a la situación comunicativa en cuestión. - propicio la elaboración de las respuestas desde diferentes puntos de vista. -Estimulo la crítica y autocrítica del nuevo texto elaborado. - Estimulo la socialización y aceptación de sugerencias sobre el texto elaborado. 	
<p>Satisfacción en ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propicio la persistencia en la elaboración definitiva y exitosa del texto. - Estimulo el entusiasmo por la elaboración del texto. - Creo las condiciones (higiénicas, materiales, cognitivas y afectivas) a favor de que la elaboración textual sea agradable. - Propicio la expresión creativa de las ideas en el nuevo texto. - Permito la valoración del grado de complacencia con el texto elaborado. 	

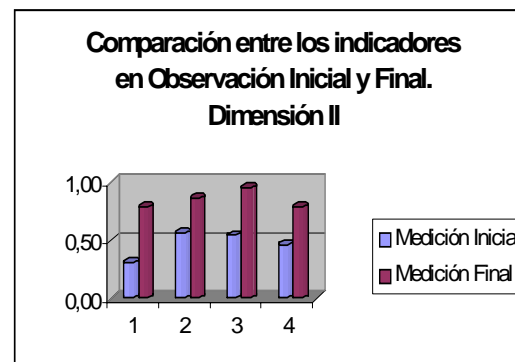
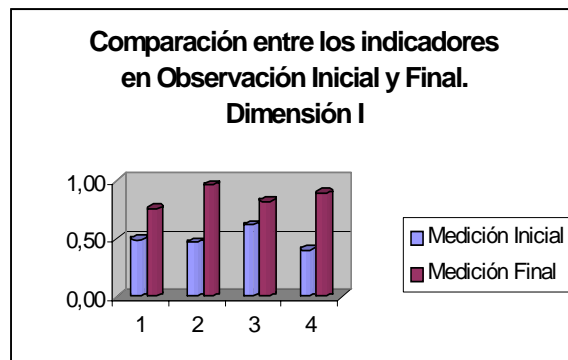
Anexo 27

Gráficos representativos de la comparación entre la medición inicial y final en Autorreporte y Observación en alumnos.
(Elaboración Propia)

27 a- Comparación de los indicadores en el Autorreporte



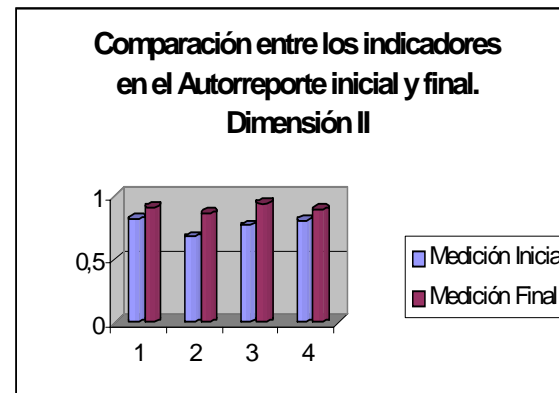
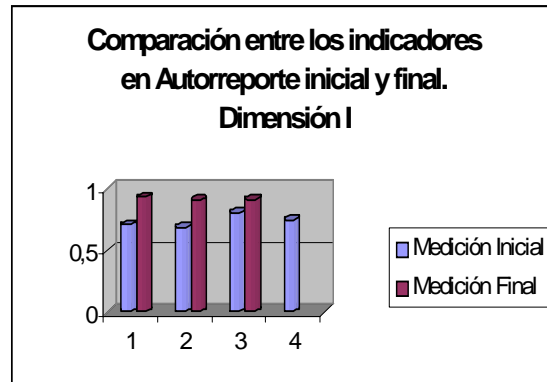
27 b- Comparación de los indicadores en la Observación



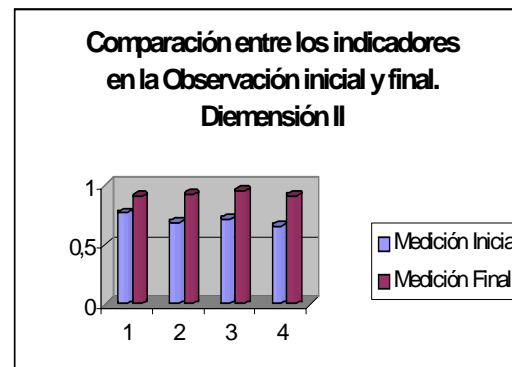
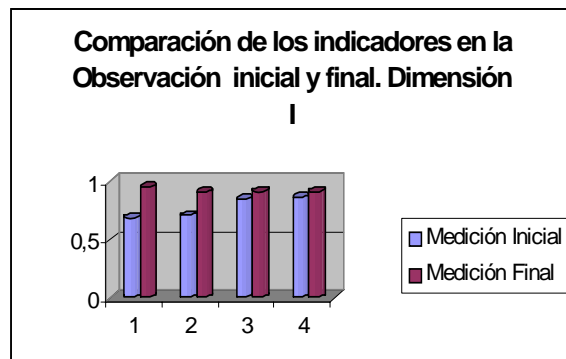
Anexo 28

Gráficos representativos de la comparación entre la medición inicial y final en Autorreporte y Observación en alumnos.
(Elaboración Propia)

28 a- Comparación de los indicadores en el Autorreporte



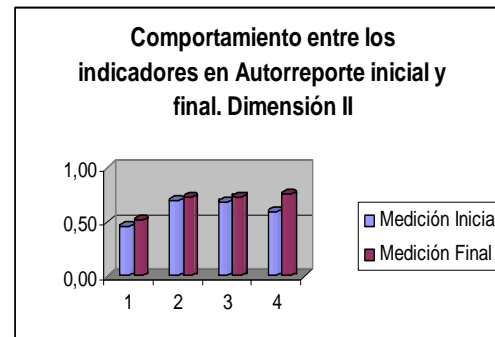
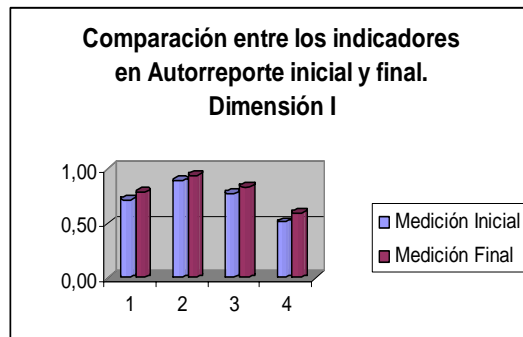
28 b- Comparación de los indicadores en la Observación



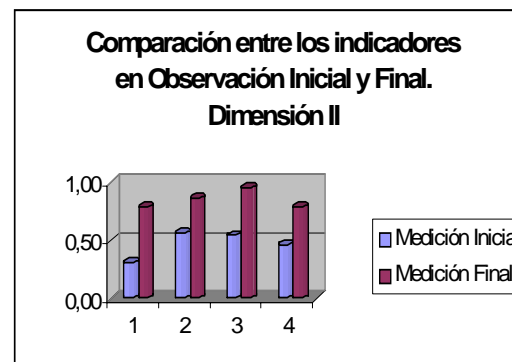
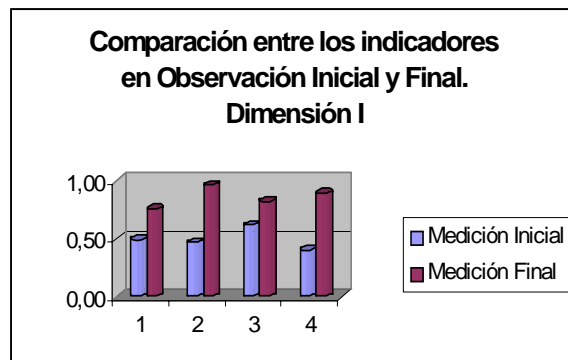
ANEXO 4

Gráficos representativos de la comparación entre la medición inicial y final en Autorreporte y Observación en alumnos.
(Elaboración Propia)

4 a- Comparación de los indicadores en el Autorreporte



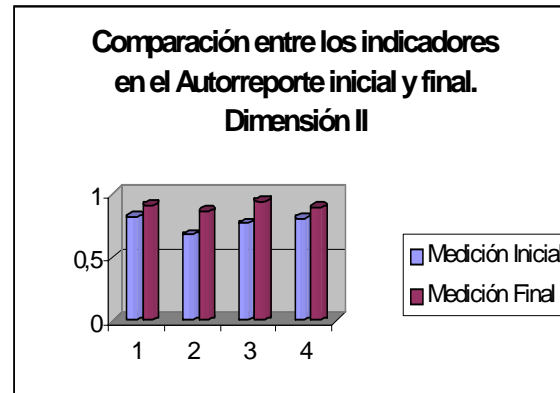
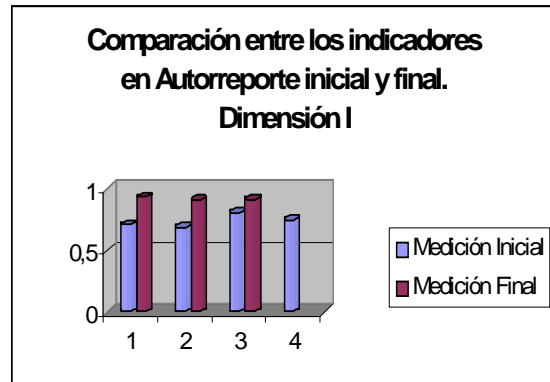
4 b- Comparación de los indicadores en la Observación



ANEXO 28

Gráficos representativos de la comparación entre la medición inicial y final en Autorreporte y Observación en alumnos.
(Elaboración Propia).

28 a- Comparación de los indicadores en el Autorreporte



28 b- Comparación de los indicadores en la Observación.

