

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL IDIOMA
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA
CARRERA DE MEDICINA**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Autora: MSc. Ignacia Rodríguez Estévez

Sancti Spiritus

2012

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL IDIOMA
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA
CARRERA DE MEDICINA**

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Autora: M Sc. Ignacia Rodríguez Estévez
Tutores: Dr.C José Ignacio Herrera Rodríguez
Dr.C Laureano Rodríguez Corvea

Sancti Spiritus
2012

AGRADECIMIENTOS

A todos y cada uno de mis compañeros del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus por su comprensión y ayuda, particularmente a: M.Sc. Rafael García Rodríguez, M.Sc. Llylian Rodríguez Conesa, M.Sc. Mayelín Saavedra Morgado, M.Sc. Ana María Gutiérrez González, Lic. Hilda Rodríguez Guevara, M.Sc. Esperanza Alfonso Almeda, M.Sc. Zuyín Sánchez Alemán, así como a los jefes de departamento de Idiomas M.Sc. Olga Rodríguez Benítez, Lic. Alfredo Cabello Morales y Lic. Carlos César Cancio Hernández por su incondicional apoyo durante el período de trabajo investigativo tanto en el aspecto profesional, personal como material. A todos ellos, mi especial y nunca olvidado agradecimiento.

A los estudiantes del primer año de la carrera de Medicina del curso 2008-2009, quienes gustosamente participaron como sujetos en la investigación.

A la dirección de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus, en especial al M.Sc. Alejandro Sebrango Salinas y Dra. Magalys Echemendía Marrero, así como otros colegas de esta institución de los departamentos de Medios de Enseñanza: Lic. Reinaldo Rodríguez Álvarez, M.Sc, Sailé González Salabarría y M.Sc. Dania Martínez Pérez; de Extensión Universitaria: Lic. Leidy Mendoza Lorenzo, de Informática Médica: M.Sc. Juan Fábrega Tejeda, M.Sc. Vicente Fardales Macia y M.Sc. Esther Lidia Pérez Jiménez; de Postgrado: a todo el equipo, en especial a Dr. Luis Piñeiro Pérez y M.Sc. Doralkys Mursulí Gómez, del Centro de Información: Lic. Amiris Llanos Gil, Lic Norma Ortiz Palacio y Lic. Elizabeth Manso Fernández; de la Biblioteca: Lic. Maira Calderón Quevedo; de

Psicología a mi amiga, siempre optimista y preocupada M.Sc. Gladys Roja Sánchez y al director de carrera de Estomatología Dr. Lisandro Michel Pérez García.

A los profesores del departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus por su orientación, aclaraciones y guía lo que me ha permitido una mejor preparación científico pedagógica; al departamento de Lenguas Extranjeras por sus sugerencias y a la Lic. Gisela Ramos Medina por su colaboración sin límites en facilitarme el material bibliográfico con amor, bondad e incondicionalidad.

Al Dr.C Arturo Puga García por su empeño y perseverancia constante durante el proceso para lograr llegar al final exitosamente.

A mis amigos M.Sc. Jesús Alberto González Valero y Lic. Iris Molina Mutiz por sus valiosas sugerencias.

A mi amigos M.Sc. Aracelia Concepción Toledo, Lic. Onel Ramón Gómez Vega, Lic. Liliú Ramos Castellanos y Dr.C Pedro Fuente Chaviano, a mi prima Marielkys Rodríguez Álavarez y Dr. Leo Torres Rodríguez, quienes con sus pensamientos positivos hacia mi me han servido de apoyo, al igual que al resto de mis amigos (saben quienes son) con quienes he podido contar en todo momento.

A los oponentes y tribunal de la predefensa por sus sabias recomendaciones y gran paciencia en la revisión de las anteriores versiones de la tesis.

A todas aquellas personas que me han apoyado en este empeño, con un gesto, una mirada, una interrogante, un pensamiento positivo.

AGRADECIMIENTO ESPECIAL

A mis tutores Dr.C José Ignacio Herrera Rodríguez y Dr.C Laureano Rodríguez Corvea por su incondicional apoyo, asesoramiento, dedicación, sabias sugerencias y consagración, quienes han sido imprescindibles en este proceso investigativo.

A mis hijos Daikel y Dailen, inspiración de mi vida, de los que he recibido un apoyo inigualable por su preocupación constante, comprensión y paciencia y su empeño sin reparos. A ese príncipe enano y a esa pequeña princesa, mi infinito amor y agradecimiento.

A mi esposo M.Sc. Adriano Abreu Jiménez por su enorme contribución, consagración, su comprensión, su confianza, su apoyo y aliento quien ha sabido levantarme en momentos que me he sentido con falta de fuerzas para continuar.

A mi madre por su constante preocupación, ayuda, ejemplo de sacrificio y deseos de que sus hijos y familia sean mejor cada día.

A mis hermanos, a mis sobrinos, mis cuñados a mis casi padres Olga y Eladio, quienes todos, en los momentos difíciles los he tenido siempre a mi lado.

A todos ellos, mi infinito agradecimiento por su sacrificio y entrega en todo momento que lo necesité.

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre

A mis adorados y excelentes hijos Daiquel y Dailen

A mi querida y ejemplar madre Elida

A mi amado e insuperable esposo Adriano

SÍNTESIS

La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera en la carrera de Medicina en su integración con el resto de las habilidades lingüísticas resulta de un alto valor por el nivel de desarrollo científico-técnico expresado en esta lengua y la colaboración internacional entre los pueblos, por lo que la disciplina inglés desde 1984 ha ocupado un lugar destacado en su currículo. Sin embargo, prevalecen insuficiencias en la comprensión lectora, pues entre otros factores, no ha sido una prioridad en los libros de textos y en su tratamiento didáctico. Todo ello incide en el desarrollo de esta habilidad lingüística en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina. La determinación de un marco teórico referencial sobre el tema, así como el diagnóstico realizado le permitió a la investigadora diseñar una metodología que se fundamenta en los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos que sustentan la pedagogía cubana actual, ubicados en la concepción histórica cultural y el enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Dicha metodología se caracteriza por el uso de textos auténticos y estrategias de aprendizaje desarrolladoras bajo el principio de la flexibilidad, la que se sometió a un proceso de constatación empírica comprobándose su efectividad en el proceso de perfeccionamiento de la comprensión lectora en idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina.

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA	13
Introducción	13
1.1 Proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Métodos de enseñanza en lenguas extranjeras.	13
1.2 La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.	22
1.3 El aprendizaje del idioma inglés en las Ciencias Médicas en Cuba. Los métodos de enseñanza utilizados y el desarrollo de la comprensión lectora en este contexto.	33
1.4 Las estrategias de aprendizaje y su importancia para la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.	37
Consideraciones finales del capítulo	43
CAPITULO II. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO PARA DETERMINAR EL ESTADO REAL DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA.	45
Introducción	45
2.1 Metodología para la determinación del estado real del proceso de comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de Medicina.	45
2.2 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico para la determinación del estado real del proceso de comprensión lectora.	48

2.2.1	Análisis del libro de texto “Vision I” y Programas de las asignaturas Inglés I y II.	48
2.2.2	Análisis de la observación a clases en grupos de primer año de la carrera de medicina.	55
2.2.3	Resultados cualitativos de la entrevista grupal a profesores de inglés.	58
2.2.4	Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del primer año de la carrera de medicina.	61
	Consideraciones finales del capítulo	70
	CAPITULO III. METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE LA COMPRESIÓN LECTORA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE SU APLICACIÓN.	72
	Introducción	72
3.1	Consideraciones generales de la metodología como resultado científico. ..	72
3.2	Estructura de la metodología.	73
3.2.1	Fundamentación teórica de la Metodología para la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.	74
3.2.2	Aparato cognitivo e instrumental de la metodología.	83
3.2.3	Etapas y pasos secuenciales que conforman la metodología.	91
3.3	Análisis de los resultados obtenidos en el cuasi experimento sobre comprensión lectora.	103
	Consideraciones finales del capítulo	110
	CONCLUSIONES	111
	RECOMENDACIONES	113
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en la formación de los médicos en Cuba reviste una singular importancia, pues la mayoría de la literatura actualizada de las Ciencias Médicas se encuentra en esta lengua; a ello se suma el rol que juegan los galenos cubanos en la colaboración internacional en muchos países de habla inglesa.

El aprendizaje de lenguas extranjeras se remonta a la etapa greco-latina y desde sus inicios existían dos enfoques; uno basado en el uso del idioma y el otro en la enseñanza de los elementos lingüísticos, con gran predominio de este último, pues el primero, se plantea por autores como Celce-Murcia (2003) que se usaron informalmente. El segundo se presenta a través de los diferentes métodos de enseñanza que se caracterizan por el énfasis en una u otra habilidad o elemento lingüístico concentrándose en la lectura el método de gramática y traducción y el de lectura propiamente dicho.

En la década del setenta del pasado siglo, se trata de dar una nueva orientación a la enseñanza de lenguas extranjeras con la aparición del enfoque comunicativo que parte de lo que “el aprendiz sea capaz de hacer con el lenguaje” (Savignon 2003:15). Este se centra en la comunicación humana donde el contenido que se imparte debe incluir textos auténticos que reflejan situaciones de la vida real en las que se trabaja por la integración de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) para que los alumnos se conviertan en comunicadores capaces de comprender y construir textos de forma coherente.

Como se infiere de la reflexión anterior, la comprensión no solo se logra con la simple lectura o audición de un texto seguida de preguntas para verificar el éxito o fracaso de la misma. La lingüística moderna considera la comprensión como un proceso

activo por su naturaleza y complejo por su composición. "... es indispensable un proceso de texto a subtexto,... (Luria, 1987:175) que permite penetrar en el texto, es decir comprender lo que subyace entre líneas, por lo que hay coincidencia con este autor en que la comprensión del significado "externo" es insuficiente. Es por ello necesario, un proceso de intercambio lector-texto en que se integren los elementos lingüísticos y sociolingüísticos a través de diferentes tareas y en la que se orienten adecuadamente estrategias para que ayuden a que la comprensión se realice con mayor facilidad y por tanto el aprendizaje sea más eficaz, haciendo que se logre la comprensión en su "sentido interno y externo". (Luria, 1987) y con ello la comunicación.

Los estudios teóricos realizados por la autora de esta tesis le permitieron corroborar cómo Greenwood (1985), Finnochiario (1987), Parra (1990), Casar (2001), Celce-Murcia (2003) y Roméu (1999, 2007) han elaborado sus metodologías para la comprensión auditiva y/o lectora en lengua extranjera o lengua materna con sus peculiaridades y su necesaria diferenciación para ambas habilidades y aunque todas tienen un denominador común con el que se coincide: la importancia de la comprensión de textos en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, todas poseen su valor metodológico y han sido elaboradas para contextos o niveles diferentes y no se ajustan a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en primer año de la carrera de Medicina.

Por otra parte, solo en el caso de Casar (2001) enfatiza en las estrategias de aprendizaje para esta habilidad lingüística, pero su metodología no se corresponde con las necesidades de las asignaturas del primer año de Medicina.

Autores como Monereo (1994), Bernard (1995), Pozo (2001), se han ocupado y definido las estrategias de aprendizaje como procesos conscientes elegidos por los

estudiantes, mientras que Chamot (2001), Casar (2001), Oxford (1989, 2003), Rodríguez, R. (2004), Rubin (2005), Bernal (2005) y Chen (2007), lo han hecho refiriéndose a una lengua extranjera. Para este estudio se asume la definición de Oxford (2003) que plantea que son comportamientos y procesos mentales que facilitan el aprendizaje, incorporándoles aquellos elementos que propicien un proceso de enseñanza desarrollador.

En cuanto a su clasificación, la autora de la investigación destaca la importancia de las estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivas para el proceso de comprensión lectora dividida en sus dos aspectos (Artis, 2008), es decir la habilidad para autorreflexionar de cómo está ocurriendo el proceso y el control al reconocer los fallos para mejorar el proceso de comprensión lectora y con ello lograr la comunicación en la lengua inglesa; objetivo de la disciplina.

La disciplina inglés desde 1984 ha ocupado un lugar destacado en el plan de estudio de la carrera de Medicina en Cuba, constituyendo una estrategia curricular el dominio del idioma inglés por parte de los egresados. Su impartición se extiende a cinco años y se divide en dos ciclos: Inglés General para los tres primeros años de la carrera cuyo objetivo general es desarrollar conocimientos, hábitos y habilidades básicos que les permitan comunicarse a un nivel post elemental en la lengua extranjera de forma oral y escrita sobre temas generales, mientras que el Inglés con Fines Específicos (IFE) tiene como objetivo lograr que los estudiantes se comuniquen profesionalmente en idioma inglés a un nivel intermedio en aspectos generales de la comunicación y específicos de la práctica médica, también de forma oral y escrita.

Para el inglés general, se utilizó la serie británica "Kernel" hasta 1999, que se sustituyó por la serie "Changes" hasta el 2007 y esta por la serie "Vision" elaborada

por autores cubanos. En el Inglés específico, por su parte, se habían mantenido los mismos libros de texto – Practical Medicine, Practical Surgery y Medically Speaking desde 1986 hasta el 2008 que se comenzó la utilización de los libros de textos “English through Medicine I y II elaborados por autores cubanos de las Ciencias Médicas con un alto nivel de actualización y sustentados en la experiencia al impartir estas asignaturas en la carrera de Medicina.

Aunque todos los programas tienen como base el enfoque comunicativo, el proceso de comprensión lectora se ha visto afectado en ambos ciclos teniendo como elemento influyente la forma en que éste se presenta a partir del nivel elemental, es decir primer año de la carrera de Medicina; objetivo de la presente investigación, donde la comprensión lectora posee insuficiencias. Todo ello se acompaña de la complejidad en la apropiación consciente de este idioma en un contexto no angloparlante como lo es el cubano.

El aprendizaje de una lengua extranjera depende en gran medida de la actividad creadora y consciente del profesor en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, de los textos, medios y vías que utilice para llevarlo a cabo, las condiciones necesarias para su realización, así como también las necesidades y motivos de los estudiantes, y el momento histórico concreto en que este proceso tiene lugar.

Como parte del proceso de identificación del problema científico, la autora tuvo en cuenta toda la labor metodológica de la comisión nacional de la disciplina inglés en las Ciencias Médicas, de los departamentos docentes de todas las facultades del país, intercambios con profesores principales y profesores experimentados en el marco de reuniones nacionales, talleres y congresos del área del conocimiento

donde pudo precisar que es una necesidad encontrar alternativas que vayan más allá del libro de texto y que respondan a los aspectos tanto lingüísticos como instrumentales, sin perder de vista el carácter multifactorial del proceso de enseñanza - aprendizaje. Por tanto, han existido debates y discusiones en diferentes partes de la isla sobre aquellos elementos con necesidad de renovar o mejorar dentro de los que se encuentra la comprensión lectora.

La experiencia profesional de la autora de esta investigación por más de 28 años en la docencia médica le ha permitido constatar que la comunicación en idioma inglés para los estudiantes de Medicina no constituye una necesidad inmediata, sino futura, por lo que el interés por el aprendizaje de esta lengua disminuye y es un factor influyente en que muchos egresados no sean competentes en la comunicación. De aquí la búsqueda de vías para hacer más efectivo el proceso, teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados.

Para determinar el estado real en que se encontraba la comprensión lectora en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus, que comenzó en la sexta semana del primer semestre y continuó hasta después de comenzado el segundo semestre del curso escolar 2008-2009, se realizó una muestra por conglomerado al seleccionarse al azar dos grupos de los cuatro que existían en el año de la carrera y curso académico mencionados. También participaron en el estudio exploratorio los profesores de inglés que se encontraban laborando durante este curso académico en primer año y que habían impartido inglés I y II durante tres cursos académicos como mínimo.

El diagnóstico exploratorio realizado permitió constatar que los estudiantes poseen desarrollo lingüístico general a un nivel elemental, sin embargo al profundizar en el proceso de comprensión lectora, carecen de habilidades suficientes para comprender

a plenitud un texto de lectura en el idioma inglés. Con frecuencia lo hacen de forma mecánica, donde contestan exactamente lo que aparece escrito sin llegar a su decodificación.

De igual forma, al plantearles actividades de producción como comentar u opinar sobre el texto, o extrapolar el contenido a situaciones propias de su realidad, también presentan dificultades, de lo que se infiere que la comprensión lectora no se desarrolla como proceso en el que se integren las cuatro habilidades lingüísticas debido a la práctica insuficiente con textos auténticos; falta de consistencia en la metodología que se orienta a través del libro de texto sobre esta habilidad lingüística; aspectos como seleccionar el título del texto; extraer la idea esencial y la continuación del mismo con ideas propias casi nunca se realizan; en tanto que la familiarización con el tema se obvia en algunos de los textos. No obstante, sí comentan, describen, opinan sobre otros temas, aunque no derivados de un texto.

En cuanto a las estrategias que utilizan para lograr una mejor comprensión lectora, en su mayoría hacen uso del diccionario y leen varias veces y casi todos lo hacen de forma inconsciente, otros como leer lo más que puedan en la lengua extranjera, planificar con adelanto la lectura, leer para captar la idea general y hacer resúmenes de lo que van leyendo, reconocen no usarlas, aunque les parecen útiles para mejorar su aprendizaje.

Por su parte, los profesores le conceden importancia a la comprensión lectora como habilidad necesaria para el desarrollo de las otras habilidades lingüísticas y dominan los elementos esenciales que la conforman. Reconocen que hay actividades derivadas de la comprensión que no se desarrollan como son extraer la idea esencial, seleccionar el título del tetxo, resumir, opinar y continuar éste con ideas nuevas o propias lo que interfiere en el proceso de comprensión lectora. Además

están de acuerdo en que la comprensión sea el objetivo fundamental en las evaluaciones. Igualmente le conceden importancia a las estrategias de aprendizaje y aunque algunas de ellas las orientan, no constituyen un elemento a tener en cuenta en el proceso.

Todo lo expresado anteriormente permitió apreciar el estado en que se encontraba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, originándose el planteamiento del **problema científico** de la investigación.

PROBLEMA CIENTÍFICO: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus?

OBJETO DE ESTUDIO: Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

CAMPO DE ACCIÓN: El proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera

OBJETIVO GENERAL: Proponer una metodología para el perfeccionamiento del proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera con el uso de textos auténticos y de estrategias de aprendizaje desarrolladoras para estudiantes de primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus.

HIPÓTESIS: Si se propone una metodología bajo el principio de la flexibilidad, y el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras y de textos auténticos, se contribuirá al perfeccionamiento del proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus.

VARIABLES:

INDEPENDIENTE: Metodología elaborada bajo el principio de la flexibilidad y el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras y textos auténticos para el proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.

DEPENDIENTE: Perfeccionamiento del proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de Medicina.

Se anexa la conceptualización de las variables (Anexo 1) y la operacionalización de la variable dependiente. (Anexo 2)

TAREAS CIENTÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN:

1. Determinación del marco teórico referencial acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.
2. Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus.
3. Diseño de una metodología para el perfeccionamiento del proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina.
4. Comprobación de la efectividad de la metodología en la práctica del aula a través de un cuasi experimento.

MÉTODOS EMPLEADOS

Métodos teóricos

Histórico-lógico: Se utilizó para estudiar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, las metodologías sobre comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje.

Analítico sintético: Se empleó para analizar las informaciones teóricas y la situación actual del problema a partir de los datos recogidos en el diagnóstico para la elaboración de la metodología, las conclusiones y recomendaciones.

Abstracto y concreto: Se llevó a cabo un estudio de la situación problemática obtenida de la práctica y la experiencia diaria del aula. De aquí se pasó a través del análisis y síntesis a realizar abstracciones del problema identificado sobre la comprensión lectora que permitió extraer conclusiones de la esencia del mismo, para posteriormente regresar a lo concreto pensado y darle solución a dicho problema a través de la metodología que se propone.

Hipotético deductivo: Se partió de una hipótesis sustentada en el desarrollo teórico y práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora del idioma inglés, lo que permitió a través de la deducción llegar a conclusiones y predicciones empíricas las que a su vez se sometieron a verificación en la práctica docente a través de un cuasi experimento.

Enfoque de sistema: Proporcionó la orientación general para el estudio del objeto y la metodología sobre el proceso de comprensión lectora que se propone en las que se establecen las relaciones existentes entre los diferentes elementos que la conforman.

Métodos empíricos.

La observación se empleó para constatar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina y el proceder de los profesores en las actividades docentes a partir de la sexta semana del curso académico 2008-2009.

El análisis documental se utilizó para la revisión de los programas de las asignaturas Inglés I y II y el libro de texto "Vision I" correspondientes al primer año de la carrera

de Medicina, para analizar cómo se le daba tratamiento al proceso de comprensión lectora, y los tipos de textos utilizados.

La encuesta a los estudiantes que formaron parte del estudio, estuvo dividida en dos partes, una primera para determinar su valoración sobre el desarrollo de las actividades del proceso de comprensión lectora que realizaban y la segunda parte sobre las estrategias de aprendizaje que utilizaban para el desarrollo de este proceso.

La entrevista se realizó de forma grupal en dos sesiones a los profesores de idioma inglés que formaron parte de la población de estudio; la primera parte relacionada con la comprensión lectora y la metodología que empleaban en el aula y la segunda sobre las estrategias de aprendizaje.

El método experimental se aplicó a partir de la determinación del problema de investigación y del objetivo trazado. Se realizó un cuasi experimento pedagógico como forma de recogida de información acompañado de dos pruebas pedagógicas que permitieron precisión en la constatación de los comportamientos lingüísticos específicamente la comprensión lectora y dieron una visión del desarrollo alcanzado por los estudiantes.

El diseño del cuasi experimento estuvo en correspondencia con lo planteado en la literatura para este tipo de experimento en que se tomaron dos grupos intactos seleccionados aleatoriamente a los que se les realizó un pretest para verificar su equivalencia inicial en la variable dependiente y se introdujo la independiente al grupo experimento, realizándose un postest a ambos grupos, lo que permitió comprobar la efectividad de la propuesta diseñada.

Métodos estadísticos y/o procesamiento matemático: Se utilizó la distribución de frecuencia para el análisis de los resultados obtenidos en la observación a clases.

Igualmente se empleó la estadística inferencial en la prueba de Mann Whitney para los resultados de la encuesta y las pruebas pedagógicas que se realizaron a los estudiantes que formaban parte de la muestra y para verificar las similitudes o diferencias entre los dos grupos seleccionados y Wilcoxon para la interpretación y valoración de los resultados en las pruebas pedagógicas sobre la comprensión lectora de inicio y final de la aplicación de la metodología, comparando ambos resultados. Para disminuir los errores producidos por el tamaño de la muestra se aplicaron técnicas de Monte Carlo en los métodos aplicados.

LAS CONTRIBUCIONES TEÓRICAS

- Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera donde se estimula la comprensión lectora con el uso de textos auténticos y estrategias de aprendizaje desarrolladoras enfatizando en las estrategias de tipo metacognitivas, todo articulado en una metodología que responde al enfoque histórico cultural y comunicativo.
- Las exigencias didácticas que caracterizan al proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora de las asignaturas Inglés I y II de la carrera de Medicina, estructurado en etapas y pasos bajo el principio de la flexibilidad que de forma coherente permiten consistencia y sistematicidad en la planificación y perfeccionamiento de esta habilidad lingüística.

LAS CONTRIBUCIONES PRÁCTICAS

- Manual para la utilización de la metodología con las acciones para cada paso de la comprensión lectora, las orientaciones para las diferentes fases de la clase - orientación, ejecución y control – y las posibles actividades a realizar.

- Folleto elaborado con los textos auténticos relacionados con temas de interés para los estudiantes y sus correspondientes actividades derivadas de cada uno de ellos, conformado por doce unidades y anexos con las correspondientes explicaciones gramaticales relacionadas con los elementos lingüísticos de cada unidad.

NOVEDAD CIENTÍFICA: La novedad científica se concreta en una metodología para perfeccionar el proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera con el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras y el énfasis en los procesos metacognitivos para alcanzar un autoperfeccionamiento constante del proceso de apropiación de la lengua en estudiantes de primer año de Medicina.

La tesis se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo está compuesto por un marco teórico referencial sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje para esta habilidad lingüística. En el segundo capítulo se presenta la metodología empleada en el proceso investigativo y resultados del diagnóstico factoperceptual sobre el estado real de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas espirituana, mientras que en el tercero se describe la metodología que se propone como resultado científico con su fundamentación, aparato cognitivo e instrumental dividido este último en etapas, pasos y acciones derivadas de cada uno de ellos, así como los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta en el grupo experimento y su comparación con el grupo control.

Por último aparecen las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos, además de un folleto de textos y actividades para la comprensión lectora.

CAPITULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA .

Introducción

En el presente capítulo se reflexiona sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera y la comprensión lectora partiendo de la evolución histórica que ha tenido esta enseñanza desde sus inicios hasta la actualidad, así como el uso de estrategias de aprendizaje para un mejor desarrollo de esta habilidad lingüística.

1.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Métodos de enseñanza en lenguas extranjeras.

La didáctica de lenguas extranjeras en el contexto cubano actual se basa al igual que el resto de las didácticas especiales en un proceso de naturaleza social y cultural donde se revela la integración de lo cognitivo y lo afectivo, que parte de la relación que existe entre lo “instructivo, educativo y desarrollador” (Addine 2004, 2006). *“El proceso instructivo se refiere... al sistema de información, a los conocimientos y a los procedimientos...”* *“Lo educativo... se concentra al sistema de contenidos actitudinales ...”* (Chávez, 2005 : 29). De aquí que lo desarrollador esté ligado a lo instructivo y educativo por cuanto se refiere a las funciones psíquicas del individuo que parten del proceso de formación.

Estas categorías se materializan en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la enseñanza vista desde una perspectiva desarrolladora se define como *“...el proceso sistémico de transmisión de la cultura ..., que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los ... estudiantes, y conduce el tránsito*

continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto” (Castellanos 2002:58), mientras que “Un aprendizaje desarrollador es 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, 2003:11).

Esto le permite al estudiante apropiarse de los conocimientos, las técnicas, las habilidades, las actitudes, los ideales de la sociedad en que vive, así como las vías que le permiten lograr su auto desarrollo y auto regulación, para lo cual debe incluir en el proceso de apropiación estrategias de aprendizajes. Por tanto, el aprendizaje en lenguas extranjeras, en este caso el inglés, significa adquirir conocimientos, hábitos y habilidades, así como el desarrollo de sentimientos y valores para usar la lengua inglesa en función de la demanda de la que forma parte.

La participación activa y consciente del alumno en el proceso resulta imprescindible para lograr que no solo sea objeto, sino sujeto de su propio aprendizaje, lo que se da cuando existe el motivo que estimule el deseo de aprender, ya que *“...toda acción humana está causada, motivada y condicionada por la necesidad que se tiene de satisfacer exigencias y demandas”*. (Antich, 1989:29)

Esta autora al referirse al proceso del pensamiento plantea que es igual en cualquier lengua, y se formula con la ayuda de la lengua materna. Considera que la tarea de la enseñanza de una lengua extranjera es la de trasladar el contenido del material

lingüístico del exterior (texto, diálogo) al interior, a su forma psicológica de operaciones mentales. Se pone de manifiesto lo expresado por Vigotski (1934) al comparar el aprendizaje de la lengua materna y una lengua extranjera ya que el proceso no ocurre de la misma forma. Los aspectos más complejos del habla - gramática y fonética - en la lengua materna se adquieren antes que los “primitivos”. El niño conjuga y pronuncia correctamente, pero no sabe qué género, número o sonido está utilizando. Para la lengua extranjera, hay conciencia del uso, pero no hay desarrollo total del mismo. No obstante, a pesar de ser procesos inversos,”... el éxito del aprendizaje en la lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa” (ob. cit. 1934:124). El individuo transfiere sus experiencias lingüísticas a la lengua foránea, aunque en este sentido hay que prestar especial atención pues pueden producirse “transferencias negativas” de la lengua materna a la extranjera. Por tanto, la tarea no es enseñar a pensar, sino enseñar a pensar en la lengua extranjera, que es un proceso paulatino y no de golpe. Con mucha frecuencia los profesores de lengua inglesa o de cualquier otra lengua extranjera insisten en que sus alumnos “piensen” en dicha lengua. Así habrá un proceso lógico de planificación de las mismas y más tarde de su expresión oral o escrita según el caso, algo que según la autora de esta investigación es posible lograrlo con eficiencia en niveles intermedios y avanzados. En los niveles elemental y post elemental no se logra con facilidad en todos los alumnos, por lo que se hace necesario tener en cuenta la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) Vigotski (1934) conceptualizada como “...*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de*

un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vigotski, 1934:117). Todo ello proporciona el ulterior desarrollo que se logra a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado por las capacidades del alumno y lo que sea capaz de hacer con la ayuda de otros, lo que contribuirá a lograr mejores resultados. “La ZDP permite...establecer pronósticos certeros sobre las posibilidades de alcanzar niveles superiores de desarrollo.” (Roméu, 2007:86).

El colectivo y el maestro como conductor juegan un papel importante, pues el individuo nace con determinadas capacidades las que se desarrollan en mayor o menor medida en dependencia de la influencia del medio y la ayuda de los que le rodean. De aquí la importancia que reviste el trabajo en grupos o parejas; procedimiento muy utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. El profesor como conductor del proceso, tiene en cuenta la zona de desarrollo actual (ZDA) y la ZDP del estudiante el que reorganiza el grupo de forma tal que los que necesiten la ayuda trabajen en pareja con los más capaces.

No obstante a todos los elementos planteados, es factor primordial las motivaciones e intereses de los alumnos, así como sus necesidades ya sean lingüísticas o instrumentales; este último estrechamente relacionado con los motivos intrínsecos, es decir el deseo de dominar el idioma, que aun con una aceptable metodología puede llevar al éxito, mientras que el extrínseco está dado por la necesidad de examinar la asignatura para aprobarla, perdiendo su “contenido psicológico”. Es por ello la gran importancia de la motivación en la realización de la actividad comunicativa; responsabilidad del profesor en despertar los intereses cognoscitivos de los alumnos motivándolos para el aprendizaje, por lo que la autora de la presente

investigación comparte el criterio de Antich y Gandarias (1989) y Ashworth (2005) que plantean que se debe tener en cuenta quién es el que aprende, qué necesita aprender, por qué, para qué y cómo puede aprenderlo, o sea qué métodos o vías debe utilizar.

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

La aparición de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo se relaciona con los cambios sociopolíticos surgidos a través de los años desde la etapa grecolatina hasta hoy día. A partir de 1880 ocurrió un movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras surgiendo diversos métodos o variantes de los ya existentes, cada uno de ellos centrado en una u otra habilidad lingüística o en un elemento de esta, llevando en ocasiones al fracaso del aprendizaje.

La tendencia fue utilizar lo nuevo olvidando el valor didáctico del anterior método. Según Borden (1973), Finocchiaro (1987), Stern (1989), Antich (1989), Irizar (1996) y Celce Murcia (2003) existen variados métodos como el de gramática y traducción, directo, natural, fonético, de lectura, audio oral, audio visual, práctico consciente, cognitivo, afectivo-humanista y de comprensión auditiva, existiendo bastante coincidencia en sus clasificaciones.

Respecto a los métodos mencionados solo hacían énfasis en la habilidad lectora el método de gramática y traducción caracterizado por el aprendizaje de las reglas gramaticales a través de ejemplos, poco uso de la lengua extranjera, el análisis de lecturas cortas que ilustran las estructuras y la traducción de oraciones de la lengua materna a la extranjera, mientras que el de lectura se estructura por medio de textos y trabajo con el vocabulario, solamente se enseña la gramática necesaria para

comprender el texto y se enfatiza en la traducción como vía para el aprendizaje de la lengua.

Los dos métodos referidos anteriormente no satisfacen las necesidades para el desarrollo de la comprensión lectora al no tener en cuenta el proceso que esta habilidad encierra que comienza con la familiarización con el tema del texto hasta la extrapolación del contenido. Tampoco tienen en cuenta la integración de las habilidades lingüísticas y el desarrollo de la comunicación, aspectos esenciales del enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo es incluido en la clasificación de los autores mencionados con excepción de Antich (1989) y Borden (1973). Stern (1989) calificó este enfoque como la etapa del rompimiento con los métodos de enseñanza de lenguas el que él nombra “Enseñanza comunicativa de la lengua”. De igual forma lo hacen Celce-Murcia (2003), Savignon (2003), Oxford (2003) entre otros. El enfoque comunicativo tiene amplia divulgación y aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, y también de la lengua materna, que como bien dice su nombre, no es un método sino un enfoque y que tiene sus bases en la Lingüística Textual y en la Teoría de la Comunicación.

La lingüística textual es definida por autores como Betancourt (1996), Matos (1999) y Roméu (1999, 2007) las cuales centran el estudio de los elementos de la lengua a partir del texto como unidad de análisis y no de oraciones aisladas, y su “objeto de estudio lo constituye el texto” (Roméu, 1999:10, 2007:167).

La autora antes mencionada se refiere a cuatro principios relacionados con la lingüística textual que son concepción del lenguaje como sistema de signos que

participan en la comunicación, relación entre pensamiento y lenguaje, unidad de contenido y forma en el estudio de los hechos lingüísticos y el significado funcional comunicativo del discurso constituye lo primario y no sus rasgos estructurales y gramaticales. *“La comunicación humana es una transacción de significados que se realiza por medio de los textos”* (Parra, 1990:2). El proceso de comunicación por tanto, es una actividad bilateral con la participación de, al menos, un sujeto comunicante y uno interpretante y que incluye además el aspecto sociolingüístico.

A partir de esta perspectiva, la enseñanza de lenguas extranjeras se centra en el funcionamiento del lenguaje en el que se exige al estudiante su competencia para comprender y construir textos orales y escritos de forma coherente. El enfoque comunicativo enfatiza en la comunicación y en la integración de las cuatro habilidades de la lengua: leer, escribir, hablar y escuchar.

“Una solución razonable está en apoyar un método de integración ... donde se adicione las actividades orales a las de escritura y lectura, ... y cree posibilidades interactivas que faciliten el desarrollo productivo.” (Zhang, 2009:33)

Otros autores como Nunan (1991) y Morrow (2003), han establecido sus principios tomándose como referencia los de Nunan (1991) ya que de una forma más práctica reflejan los rasgos característicos de este enfoque. Estos son:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.

5. Relaciona la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Dichos principios son los que propugnan los defensores del enfoque comunicativo para demostrar que están tan interesados en las necesidades y deseos de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula. Sin embargo, los mismos se cumplen a través de un proceso planificado y orientado partiendo de la comprensión del material escuchado o leído y la ejecución de las correspondientes acciones y operaciones. Solo así se podrá llegar a la competencia comunicativa, objetivo primordial del enfoque donde a través del texto se presentan las cuatro dimensiones que la misma encierra.

La competencia comunicativa es definida por Hymes (1971) en contraposición a la caracterización de Chomsky (1966) del “hablante nativo ideal”, como la capacidad de dominar la situación del habla resultante de la aplicación adecuada de subcódigos diferentes. Mientras que Canale y Swain (1980) plantean las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa. Las mismas han sido sistematizadas por diferentes autores y llevadas a la práctica en su labor en la enseñanza de lenguas. Dentro de ellos se puede mencionar a Parra (1990), Roméu (1999, 2007), Celce-Murcia (2003), Wilcox (2003), Hoa (2006), El Karfa (2007), Villanueva (2006), Secades (2007), Cancio (2007), Caraballosa (2008), colectivo de profesores de las Ciencias Médicas, entre otros. Todos estos autores coinciden con la existencia de dimensiones que se concretan en dimensión lingüística que es la capacidad para emplear los medios o recursos lingüísticos, sociolingüística entendida como la capacidad para adecuar los medios lingüísticos al contexto y la situación, discursiva como la capacidad para

relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo y estratégica que es la capacidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación logrando la finalidad.

Otros autores han incluido otras dimensiones como la sociocultural separada de la sociolingüística (Pulido y Hernández, 2005), e igual criterio sostiene Font (2006), los que incorporan la cognitiva, de aprendizaje, afectiva y comportamental.

Sin embargo, la autora de la presente investigación se adscribe al criterio del primer grupo de autores, pues consideran que las adicionadas son estrategias de aprendizaje que constituyen vías para lograr la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones, lo que se tratará más adelante.

De igual manera es importante tener en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y socio cultural ya que el mismo *“...asume la teoría vigotskiana... de la unidad de las funciones cognitiva afectiva y comunicativa teniendo en cuenta su dependencia social en el cual la comunicación tiene lugar...”* (Roméu, 2007:72). Un aspecto importante es la concepción del lenguaje como medio de comunicación social humano y el carácter contextualizado para su estudio. Ve al alumno como sujeto interactivo y se sustenta en la orientación hacia el objetivo y la selectividad de los textos (Rodríguez, F. X. y Sales G., 2007) utilizando vías más apropiadas para la realización de la comprensión.

La concepción de Roméu (2007) es una fusión de las teorías comunicativa y sociocultural bajo los principios del materialismo dialéctico para lograr un aprendizaje desarrollador en la enseñanza de la lengua materna. Dado sus puntos de coincidencia con la lengua extranjera, al ser una didáctica de lenguas, se tendrán en cuenta sus postulados sobre todo lo referido a la comprensión, siendo éste a criterio

de la autora de la investigación lo más novedoso en dicho enfoque, pues se centra en la comprensión como punto de partida para el desarrollo del lenguaje. No obstante, no se obvian las diferencias que se establecen en el proceso de comprensión lectora entre la lengua materna y una lengua extranjera donde en esta última el proceso se hace más largo, las posibilidades de cometer errores son mayores, es más complejo predecir hechos o fenómenos y la memoria a corto plazo es menos eficiente; elementos que conspiran con el proceso total de comprensión.

1.2 La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.

La comprensión es un componente esencial en la enseñanza de lenguas, es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las que ya tienen un significado. La comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, donde el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto. Por tanto, al unir los términos de comprensión y lectura se puede aseverar que es un proceso más complejo que identificar palabras y significados.

Teniendo en cuenta las definiciones de Parra (1990), Roméu (1999), Courtright (2001), Wynn (2006) y Secades (2007) y tomando como punto de partida elementos claves de esas definiciones, tales como proceso, interacción texto-lector, construcción de significados, sentido interno del texto, así como otros enriquecidos en esta definición por la autora de la investigación como integración de las

habilidades lingüísticas, estrategias de aprendizaje desarrolladoras, metacompreensión y comunicación, se reformula el concepto de la siguiente forma:

La comprensión lectora es el proceso de interacción significativa con el texto en que el lector construye su significado basado en los conocimientos previos y la información que el mismo le ofrece. Constituye un proceso mediante el cual se captan los significados expresados por otros, penetrando en el sentido interno del texto a través de tareas en que se integran el resto de las habilidades lingüísticas que con el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras conllevan a la comunicación en la lengua inglesa, hasta llegar a la metacompreensión entendida como el proceso de adquisición, comprensión, planificación, regulación y evaluación.

La comprensión se cumple en mayor o menor escala en la medida en que el receptor se apropie del significado de las palabras y de sus relaciones sintácticas y a partir de aquí construya el significado que se ha captado del texto atendiendo a los niveles de lectura porque "... en nuestro lenguaje siempre hay un pensamiento oculto, subtexto. (Roméu, 2007: 68), lo que indica que se necesita de un proceso para comprender a plenitud y constituye un elemento esencial el conocimiento que se tenga del tema del texto como tal. De aquí que se pueda hablar de la teoría Schema en la que autores como Smith (1992), Nunan (1999) y Villa Nueva (2006) le conceden gran importancia. Esta teoría se basa en la influencia que tiene para el lector sus conocimientos previos y la relación con la nueva información, activándose esos conocimientos para una mejor comprensión, es decir la comprensión total del texto en su sentido "externo e interno" Luria (1987).

Considerando que la comprensión lectora es un proceso complejo, diferentes autores como Greenwood (1985), Finnochiaro (1987), Parra (1990), Florín (1992), Gassó (1999), Rodríguez y Montanos (2000), Corona (2001), Casar (2001), Secades (2007), Sales (2007) y Roméu (1999, 2007), han establecido requerimientos metodológicos para su trabajo en el aprendizaje de lenguas.

Greenwood (1985) divide la comprensión lectora en tres etapas comenzando por las actividades previas a la lectura en las que se encuentran anticipar el contenido, las estructuras gramaticales y el vocabulario, actividades durante la lectura que incluye identificar la idea principal, encontrar detalles, inferir el contexto, reconocer el propósito del escritor y el papel del profesor y actividades posteriores a la lectura que pueden ser trabajo con palabras poco comunes y ejercicios de escritura basados en el tópico del texto, pero en situaciones diferentes.

Finocchiaro (1987) plantea motivar la lectura relacionándola con la propia experiencia de los alumnos, establecer su propósito, aclarar cualquier dificultad y lectura del texto en alta voz mientras los estudiantes siguen la misma.

En el caso de Corona (2001) se refiere a la utilización de un programa centrado en la lectura y dirigido a la orientación de esta sobre un tema de la especialidad para discutirlo en clases y posteriormente extrapolar el contenido a la situación concreta de los estudiantes, debatiendo oralmente y luego redactar un artículo en equipos tomando como guía el artículo original que con anterioridad leyeron y debatieron.

Casar (2001), también presenta una metodología para primer año de las carreras de ingeniería. Plantea el desarrollo de la lectura en una interacción texto-lector para construir o reconstruir el significado del mismo a través de la identificación de la

estructura temática, el orden jerárquico de las ideas y sus relaciones en el texto y hace énfasis en las estrategias de aprendizaje.

Como se puede apreciar los autores citados aportan aspectos importantes sobre la comprensión lectora pero carecen de algunos elementos importantes para el total desarrollo del proceso de comprensión lectora en estudiantes de primer año de Medicina.

El resto de los autores mencionados han trabajado la comprensión lectora para la lengua materna, pero hay algunos aspectos metodológicos que pueden ser útiles para la lengua extranjera como son familiarización con el contenido del texto, uso de la inferencia y predicción y los tres significados del texto.

Parra (1990) plantea que existe una transacción entre el lector y el escritor a través del texto y además a través del medio social y con sus propios esquemas conceptuales. Por tanto, un mismo texto puede tener varias interpretaciones, aunque no quiere decir que puedan ser “infinitas”.

Gassó (1999) presenta un algoritmo para la comprensión de textos, el cual lo aplicó no solo en la enseñanza de la lengua materna, sino en la enseñanza de otras asignaturas. La misma incluye lectura, trabajo con las incógnitas lexicales, determinación de la clave semántica, establecimiento de las redes de palabras vinculadas a la clave, elaboración de esquemas, análisis de estructuras sintácticas y verbalización del texto de forma oral y escrita.

Florín (1999) plantea que existe un grupo de estrategias para el proceso lector como son de activación de los esquemas previos, de vocabulario, de lenguaje y predicción y de inferencia. De esta forma se puede lograr la comprensión del texto y la

comunicación, por lo que en coincidencia con otros autores como Roméu (2007) infiere que existe una estrecha relación entre texto y comunicación. Hace referencia a actividades como titular el texto, extraer la idea esencial y resumir que para ella son habilidades que se logran cuando la comprensión se ha concretado, algo con lo que la autora de esta investigación coincide plenamente.

Secades (2007) plantea que la comprensión lectora depende de factores relacionados con el receptor y con el texto mismo. Este debe considerar el manejo del código, cierto conocimiento previo del contenido expuesto en el texto, el interés en el tema y su papel activo en el acto comunicativo.

Roméu (1999, 2007), Sales (2004) y Secades (2007) tienen muchos puntos coincidentes con Parra (1990) y abordan la comprensión a partir de sus tres componentes: comprensión, análisis y construcción en los que cada uno de ellos ocupa una posición dada en la enseñanza de lenguas. Roméu (1999, 2007) también hace referencia a los tres significados del texto es decir significado literal o explícito, significado intencional o implícito y significado complementario o cultural, así como a los niveles de lectura, al igual que Rodríguez, L. y López A. (2007) que los tienen en cuenta. Estos son traducción (¿Qué dice el texto?), interpretación (¿Qué opina el receptor sobre lo que dice el texto?) y extrapolación (¿Qué aplicación tiene este texto?)

El análisis de estas metodologías, permite concluir que la propuesta de Finocchiaro (1987), aunque no desacertada totalmente no incluye elementos primordiales como son el significado y la extrapolación a un nuevo contexto. Por su parte, Greenwood (1985) tiene principios muy coincidentes con el punto de vista de la autora de la

presente investigación. En las actividades previas, expone el proceso a llevar a cabo para la posterior comprensión del texto pues aunque el tema les sea familiar no poseen, por una parte todo el conocimiento en la lengua extranjera sobre el vocabulario que debe ser anticipado, al menos aquel que resulte difícil o que determine en el entendimiento general del texto, por otra parte, el que conocen, es posible que forme parte de un vocabulario pasivo y que debe ser activado. Greenwood (1985) expone además vías de cómo llevar a cabo este adelantamiento lo cual resulta fructífero, pero existen otras que pueden ser utilizadas con mejores resultados en el proceso. También considera que la tarea previa a la primera lectura debe ser extraer la idea esencial o colocar el título y estas acciones no siempre son adecuadas ya que requieren de un nivel de abstracción y generalización y de análisis y síntesis que no sería posible realizarlas con calidad en este momento del proceso. Por otra parte, considera que las preguntas corresponden a actividades de evaluación y no de comprensión lectora; algo en lo que existe discrepancia con este autor, ya que las preguntas constituyen una buena vía de debate e intercambio entre profesor- estudiante(s), estudiante-estudiante y texto, lo cual ayuda a penetrar en su sentido interno. No obstante, las tres etapas que establece para la comprensión lectora son imprescindibles para una lengua extranjera, aunque con sus correspondientes adecuaciones a cada contexto y diferencias en sus pasos para cada etapa.

La de Gassó (1999) aunque bien elaborada, resulta útil para niveles avanzados. Algo similar ocurre con la de Rodríguez, F. y Montano, J. (2000). Sus dos elementos relevantes los constituyen el trabajo con el significado y la estructura, lo que en

niveles elementales en lenguas extranjeras resultaría incompleta al obviarse pasos previos a la lectura.

Por su parte, el programa de Corona (2001), aunque indica una mejora, se propone el trabajo con textos científicos que requieren de un nivel intermedio o avanzado en el idioma y no son adecuados para un nivel elemental. Casar (2001) la dirige a la estructura del texto y se hace mucho trabajo de traducción, no considerándose estos dos aspectos de interés para el nivel elemental en las Ciencias Médicas, pues se pretende un trabajo con la comprensión lectora como proceso donde se integren las habilidades lingüísticas y se logre además de perfeccionar la comprensión lectora, comunicarse en la lengua extranjera. Sin embargo, sí se coincide con la utilización de estrategias de aprendizaje ya que su uso contribuye al desarrollo de la comprensión lectora, aunque no plantea las vías de cómo trabajarlas en el proceso.

Parra (1990), Roméu (1999 y 2007), Sales (2004), Secades (2007) y Domínguez (2007) establecen parámetros metodológicos importantes pero para la lengua materna por lo que se deben tener en cuenta las diferencias entre las didácticas de la lengua materna y extranjera y los niveles para los cuales fueron elaboradas.

Las reflexiones teóricas realizadas revelan que los procederes metodológicos utilizados necesitan ser enriquecidos desde una perspectiva desarrolladora haciendo énfasis en la metacognición y la metacompreensión entendida como el proceso de apropiación, comprensión, planificación, autorregulación, autorreflexión y autoevaluación al llevar a cabo las tareas derivadas del texto, así como la situación concreta en que tendrá lugar el proceso de comprensión lectora y su particularidad

para una lengua extranjera, ya que existen factores que tienen su influencia negativa en este proceso como son:

- ◆ Inadecuada utilización del tipo de texto. (Almaguer, 2008)
- ◆ El lenguaje que se utiliza en los textos siempre es más rebuscado, formal, menos coloquial.
- ◆ Se recurre mucho a la sinonimia y por tanto lleva un conocimiento mayor del idioma y la gramática también es variada y más compleja.
- ◆ Se necesita conocer la variante del inglés que se esté usando, pues existen marcadas diferencias lexicales y gramaticales entre el inglés británico y norteamericano. Por ejemplo un norteamericano diría:

I **have** a car. It is in the **parking lot**. It is blue.

Un inglés diría:

I **have got** a car. It is in the **car park**. It is blue.

La primera es una diferencia gramatical la cual puede conllevar a confusión por la estructura que se utiliza en el inglés británico mientras que la segunda es lexical y puede que sea desconocida por los estudiantes.

Sin embargo, hay ventajas en esta habilidad:

- ◆ Se puede virar atrás cuantas veces se entienda y se pueden hacer diferentes tipos de lectura de acuerdo al objetivo que se quiere lograr. Asumiendo la clasificación de Greenwood (1985); existen tres tipos de lectura: El primero es cuando el estudiante pasa la vista rápido por el texto para identificar el tema de este, el segundo busca algo específico en el texto, ejemplo: un nombre, una fecha, un hecho, una acción etc., y en el tercer tipo es cuando realmente se

produce la lectura como proceso en que entran en juego todos sus componentes para lograr una comprensión total del mismo, es decir la lectura intensiva.

- ◆ Las técnicas para llegar al resultado son más variadas y cada individuo adecua las acciones y sobre todo las operaciones, así como las estrategias de aprendizaje en correspondencia a su gusto y comodidad. Puede hacer anotaciones, subrayar, resumir, etc.

Como un elemento importante a tener en cuenta para evitar el fracaso es que el proceso de comprensión lectora es individual y en el caso de la lengua extranjera, sólo en raras excepciones debe hacerse en voz alta. De hacerse así, su objetivo no será en ningún momento la comprensión sino la pronunciación y entonación, la que puede ser realizada en una actividad oral.

La comprensión requiere necesariamente de un período de familiarización con el tema más o menos profundo en dependencia de su complejidad y del nivel de conocimiento que posean los alumnos sobre el mismo. Por ejemplo un texto que trata sobre las características físicas de las personas, no lleva un alto nivel de familiarización. Aunque hay diferencias entre el físico de un japonés y un cubano o un africano, los aspectos generales son iguales para todos. Sin embargo, si dicho texto incluye en una segunda parte la forma en que las personas de Escocia y de Pakistán se visten y qué está a la moda en ese momento; esto lleva un nivel de familiarización un poco mayor, dado que el nivel cultural de los estudiantes no es igual para todos y habrá unos que poseen conocimientos al respecto y otros no.

De igual forma, existen marcadas diferencias en las habilidades de comprensión que pueda tener un individuo en su lengua materna y las que pueda ir adquiriendo en la lengua extranjera. Esto significa que las acciones y operaciones deben estar encaminadas a la situación específica de esa lengua extranjera en las que influyen las características individuales y colectivas del grupo, sus potencialidades, las condiciones en que se produce la tarea y el tipo de texto a utilizar el cual tiene sus peculiaridades.

Autores como Roméu (1999), Rodríguez (2000), Ediger (2003), Secades (2007), Villa Nueva (2006), Artis (2008) y Williams (2010) definen el texto como enunciado comunicativo coherente, conjunto teórico coherente o unidad comunicativa que expresa un contenido en un contexto y donde se utilizan medios lingüísticos adecuados. Sin embargo, Rodríguez, F. y Montanos (2000) incluyen en su definición los aspectos que deben caracterizar los textos *“Unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad (Cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, e intertextualidad)* (Rodríguez, F. y Montanos 2000:15).

Se hace necesario referirse también a la definición de textos auténticos, término muy común a partir de la aparición del enfoque comunicativo, aunque no se define de igual forma por todos los líderes del enfoque comunicativo.

“Textos auténticos son situaciones del lenguaje que no han sido concebidos con propósitos de la enseñanza de la lengua extranjera” (Porter and Robert, 1987:176).

“Textos auténticos son aquellos que reflejan de forma natural en un contexto situacional, intencional y cultural apropiado lo que pudiera encontrarse en el uso del lenguaje por nativos” (Rogers and Medley, 1988:476).

“Los textos auténticos reflejan de forma natural situaciones que se dan en la vida real a través del uso de la lengua por nativos” (Wilcox, 2003:95) a lo que añade que los textos adaptados o muy bien elaborados por los profesores nativos pueden calificarse como auténticos y conllevar en el nivel elemental a realizar actividades sobre funciones comunicativas como saludos, presentaciones, ofrecer y pedir información, disculpas, describir la familia, ocupaciones, invitar y aceptar o refutar invitaciones, describir actividades diarias, narrar eventos, expresar gustos y preferencias entre otros, mientras que para los niveles intermedios y avanzados deben estar encaminados a participar en discusiones, debates, establecer puntos de vistas desde sus perspectivas personales o profesionales, etc.

Byrne (1981) quien asume la primera definición, plantea que no hay una respuesta clara con relación al tema pues en esencia los estudiantes necesitan familiarizarse con textos auténticos y al mismo tiempo necesitan sentirse cómodos en su aprendizaje y no siempre los textos auténticos facilitan un entendimiento total de este, al menos en los niveles elementales, creando estrés en los alumnos más que aprendizaje, por lo que su sugerencia es usarlos cuando el profesor considere que va a ser productivo para el estudiante

Greenwood (1985) plantea que el término **autenticidad** en la situación del aula no se resuelve solamente con la utilización de textos auténticos como se definen en la primera posición, sino en las actividades que se puedan derivar de los mismos. Así

ejemplifica que en ocasiones para practicar un elemento lingüístico determinado se hacen preguntas derivadas de un texto como las que siguen:

A: Is this a radio set?

B: Yes, it is

A: Is it an electric heater?

B: No, it isn't

A: Is it a radio set or an electric heater?

B: It's a radio set.

Por tanto, al analizar las dos posiciones fundamentales en cuanto a la definición de textos auténticos y los aspectos abordados por los autores mencionados se mantiene la definición de Rodgers and Medley (1988) y la de Wilcox (2003) añadiéndole lo que plantea Greenwood (1985) sobre la realización de actividades que reflejen situaciones de la realidad y que por tanto permitan al estudiante apropiarse y desarrollar habilidades lingüísticas para que posteriormente puedan extrapolar el contenido a sus propias situaciones y contextos.

1.3 El aprendizaje del idioma inglés en las Ciencias Médicas en Cuba. Los métodos de enseñanza utilizados y el desarrollo de la comprensión lectora en este contexto.

Antes de 1959 la enseñanza de lenguas extranjeras en las Ciencias Médicas tenía un carácter elitista y no formaba parte del curriculum del estudiante. Con el triunfo revolucionario cesa su impartición hasta 1963 en que se recomenzó esta enseñanza en el Instituto Superior de Ciencias Básicas y Preclínicas "Victoria de Girón" de La Habana. Hasta 1978 la enseñanza se comportó de forma irregular con relación a los textos empleados y frecuencia. No obstante, en esta etapa se elaboraron nuevos libros donde el contenido de los textos era sobre las asignaturas de las ciencias básicas - anatomía, embriología, fisiología, histología y bioquímica - logrando un

acercamiento a los intereses de los estudiantes. Sin embargo, se mantuvo el método de lectura centrado en el trabajo con el vocabulario y la traducción de textos, lo que no conllevó al desarrollo del proceso de comprensión lectora, ni de la comunicación en la lengua inglesa.

Las necesidades de aprendizaje del idioma inglés continuaron en ascenso al plantearse el objetivo del estado cubano de convertir a Cuba en una potencia médica. La apertura del internacionalismo y colaboración en el área de la salud hicieron que el sistema de educación médica profundizara en la formación integral de sus profesionales y se ampliara su preparación en el idioma inglés para que pudieran cumplir sus funciones de manera más cabal en cualquier lugar del mundo.

Se perfeccionó el plan de estudios, la disciplina inglés evolucionó, respondiendo a las necesidades del perfil de los graduados como un eslabón importante en su formación profesional para su constante actualización científico técnica, haciendo visible los resultados de las Ciencias Médicas Cubanas y para el cumplimiento de misiones internacionalistas en países angloparlantes, por lo que en 1984 se sustituyó el método de lectura por el enfoque comunicativo. Se extendió la disciplina inglés a los cinco años de la carrera de Medicina dividida en los ciclos de inglés general e IFE de modo que al egresar los futuros profesionales fueran capaces de comunicarse de forma oral y escrita en el idioma inglés.

En el curso escolar 1984-1985 se impartió la serie norteamericana "AKL- beginning" sustituida en el siguiente curso académico por la versión británica "Kernel", lo que significó una revolución dentro de la enseñanza del inglés en los centros de educación médica superior. El objetivo ya no consistía en la mera traducción de

textos y trabajo con el vocabulario, sino que requería que los alumnos una vez graduados fueran capaces de comunicarse de forma inteligible en el idioma inglés.

En la práctica, sin embargo, el método revolucionó la enseñanza del idioma inglés, pero al poner demasiado énfasis en el aspecto oral, soslayó la necesidad de crear una base sólida en el aprendizaje de otras habilidades lingüísticas como la lectura, sin la cual resulta imposible una comunicación correcta y el logro del objetivo primordial de la disciplina; la competencia comunicativa.

La serie “Kernel” estaba concebida para los tres primeros años de la carrera de las Ciencias Médicas, aunque en estos dos cursos se diseñaron programas de tránsito de manera que los estudiantes continuaran sus estudios de inglés hasta el quinto año. Después se introdujeron los programas de inglés con fines específicos (IFE) para el cuarto y quinto años de Medicina. Es en este momento cuando se divide la disciplina en dos ciclos: Inglés General para los tres primeros años de Medicina, Enfermería y Estomatología e IFE para cuarto y quinto años de Medicina y cuarto de las otras dos carreras.

En 1999 se produjo un nuevo cambio de libros de textos sustituyendo la serie “kernel” por la también serie británica “Changes” para los tres primeros años de las carreras médicas. Ambas respondían a los principios del enfoque comunicativo y se planteó en los programas de las asignaturas la primacía sobre el lenguaje oral. Las dos series se caracterizan por la utilización de materiales auténticos pero las situaciones no siempre se adaptan a las necesidades de estos estudiantes.

Para el primer año de la carrera de medicina; objetivo de la investigación que se presenta, se han utilizado los libros “kernel I” y “Changes I” los cuales proporcionan

variadas secciones de ejercicios que en gran medida favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua pero haciendo énfasis en la habilidad oral y dejando rezagada la comprensión lectora, que aunque sí aparece una sección de lectura que casi siempre responde a aspectos de la realidad, no siempre permite el desarrollo del proceso de comprensión lectora. Estos libros cuentan con textos muy cortos en el caso de “Kernel” y en “Changes” la mayoría son diálogos que aparecen en todas las unidades, anuncios en varias, encuesta en una de ellas, datos, postales y noticias; uno en cada caso.

Como se puede observar corresponden a situaciones auténticas, sin embargo no preparan al estudiante para desarrollar el proceso de comprensión lectora, lo que se demuestra una vez que ello se enfrentan a los exámenes parciales y finales con algo que no han practicado y sus resultados nunca son óptimos en esta habilidad lingüística. Tratan de resolver el problema realizando las actividades sin una decodificación del mensaje, ya que no han desarrollado dicha habilidad.

De lo anterior se infiere, que el proceso de comprensión lectora en las Ciencias Médicas, a pesar de ser una habilidad de gran importancia para la formación integral de los galenos en formación, no ha sido una prioridad en su evolución histórica, lo que ha conspirado con su buen desarrollo. Se aprecia falta de trabajo con el texto, es decir, no se incluyen otras acciones a realizar ni se sugieren estrategias de aprendizaje para llegar a cumplir el objetivo de comprender, interpretar y extrapolar el contenido de los textos a otras situaciones que puedan enfrentar los estudiantes en el uso de esta lengua extranjera.

En estos momentos se utiliza el libro de texto “Vision I” para el primer año de la carrera de Medicina y del resto de las carreras médicas que será analizado como parte del diagnóstico realizado en la presente investigación.

1.4 Las estrategias de aprendizaje y su importancia para la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.

Como parte del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, se han utilizado las estrategias de aprendizaje a partir fundamentalmente de la década del 70 del pasado siglo, aunque una década anterior ya se había comenzado el estudio sobre el tema en otros campos del saber.

Al analizar las definiciones de autores como Monereo (1994), Bernard (1995), Pozo (2001), y las de Chamot (2001), Casar (2001), Oxford (1989, 2003), Rodríguez, R. (2004), Bernal (2005), Rubin (2005), Macaro (2006), Chen (2007) sobre las estrategias para lenguas extranjeras, se puede observar que todas coinciden con que son procesos elegidos por el propio estudiante para llevar a cabo su aprendizaje e incorporar el nuevo conocimiento de una forma más fácil y en correspondencia con sus estilos de aprendizaje, lo que indica que las mismas se usan de forma consciente. El segundo grupo de definiciones específicas para lenguas extranjeras, no hay dudas que incorporan de forma explícita o implícita la comunicación.

Según Oxford (2003), una estrategia puede ser mala o buena en dependencia del uso y el provecho que tenga. Añade además que deben relacionarse bien con la tarea, guardar relación con las preferencias de estilos de aprendizaje del estudiante y que la emplee efectivamente en unión a otras estrategias relevantes.

Con excepción de Casar (2001), Rodríguez, R. (2004) y Bernal (2005), el resto de los autores han sustentado sus propuestas desde una perspectiva constructivista de la psicología y la pedagogía. Es por tanto oportuno reflexionar desde la perspectiva histórica cultural e incorporarle algunos elementos que conlleven al empleo de estrategias de aprendizaje desarrolladoras en un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que ayudan a la apropiación activa y consciente de los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales. Estas se deben planificar de forma tal que exista un nexo entre las estrategias de aprendizaje encaminadas a los procesos mentales y las encaminadas a las técnicas y procedimientos para desarrollar cada tarea. Favorece a ello la utilización de los contenidos en contextos diferentes y el uso de la lengua extranjera en diversas actividades comunicativas, siempre relacionadas con situaciones de la realidad circundante, de la cultura general y de la futura profesión de los estudiantes.

Por tanto las estrategias de aprendizaje desarrolladoras pueden ser definidas como procesos mentales, procedimientos o técnicas utilizados conscientemente para autorregular la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá su contextualización para el problema del que se trate, propiciando la autorregulación y la autorreflexión sobre cómo ocurre el proceso y la autoevaluación para reconocer los errores y mejorar el proceso, logrando el autoperfeccionamiento constante y el autodesarrollo, teniendo como elemento clave la metacognición.

Para el proceso de comprensión lectora, se hace necesario intercalar el dominio de las técnicas y procedimientos con “cierto grado de metaconocimiento...” (Pozo, 2001). De aquí que las estrategias de aprendizaje no se vean solo como técnicas y procedimientos para realizar la tarea, sino en las que se incluyan los procesos del pensamiento con un alto nivel de conciencia por parte de los estudiantes.

Con respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, diferentes autores extranjeros y cubanos como Monereo (1994), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (2003) y Bernal (2005), establecieron o sistematizaron la clasificación sobre estrategias de aprendizaje.

La clasificación de Oxford (2003) incluye:

- Las estrategias cognitivas que permiten al aprendiz manipular el material lingüístico a través de razonamiento, análisis, síntesis, resumen de la información, práctica de la situación de forma natural y posibilitan la comprensión, apropiación y retención del conocimiento.
- Las estrategias metacognitivas que identifican sus preferencias y sus propias necesidades, organizan el material, evalúan el éxito de la tarea, así como de cualquier estrategia de aprendizaje. Son más efectivas que las cognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera porque permiten la autorreflexión y autoevaluación del aprendizaje.
- Las estrategias relacionadas con la memoria ayudan a unir un elemento con otro pero no necesariamente incluyen un entendimiento profundo por lo que no siempre tienen efectos positivos, por ejemplo relaciones con sonidos, imágenes, movimientos del cuerpo (Respuesta Física total, TPR).

- Las estrategias compensatorias que son las que permiten captar el significado de las palabras por el contexto en actividades de lectura y audición, el uso de sinónimos y gestos ayudan al estudiante a construir u obtener el conocimiento que falta, resumir, predecir, etc.
- Las estrategias afectivas que se relacionan con los sentimientos, recompensarse uno mismo por una buena actuación y auto habla positiva, han demostrado estar significativamente relacionadas con la eficiencia del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.
- Las estrategias sociales que ayudan al aprendiz a entender la cultura de esa lengua (país donde se habla) y a desarrollar las tareas que se le asignan, por ejemplo preguntar para verificar, para aclarar algo, pedir ayuda para realizar una tarea, hablar con un nativo y explorar sobre normas culturales y sociales.

Esta clasificación se dirige hacia los dos aspectos claves de las estrategias de aprendizaje: **los procesos del pensamiento**, en las que se incluyen las cognitivas, metacognitivas y afectivas y **las técnicas y procedimientos** para llevar a cabo la tarea en las que están las compensatorias, de la memoria y las sociales.

La autora de la presente investigación asume las tres de los procesos del pensamiento, enfatizando en las metacognitivas que se centran en los procesos autorregulatorios, autorreflexivos y autoevalautivos, los que le permiten a los estudiantes paulatinamente ir desarrollando la comprensión lectora, mientras que de las relacionadas con las técnicas y procedimientos se desecha la estrategia de la memoria porque la propia experiencia ha demostrado que solo en casos aislados puede ser útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, como por ejemplo los

verbos regulares e irregulares en el tiempo pasado y estas no tienen un efecto directo en el desarrollo de la comprensión lectora.

Después de este análisis se establece una clasificación más general de las estrategias: las heurísticas relacionadas con los procesos mentales de carácter personal, donde cada uno descubre algo nuevo que no conocía a través del esfuerzo personal, la autorreflexión y autoevaluación y los procedimientos o técnicas que son las que hacen poner en marcha la estrategia, buscar, identificar, seleccionar la información relevante, resumir, parafrasear, etc.

En coincidencia con lo que se ha planteado hasta el momento, las estrategias de aprendizaje específicamente para el proceso de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio. Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión lectora y si son de orden elevado, pues implican lo cognitivo, metacognitivo y lo afectivo ya que las estrategias de aprendizaje no pueden ser tratadas solamente como técnicas precisas e invariables. Al enseñar estrategias de comprensión lectora debe primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a otros tipos de lectura.

Plantea Oxford (2003) que es necesario enseñar estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora porque se quieren hacer lectores eficientes, para enfrentarse a textos diferentes. Para los estudiantes de la carrera de Medicina es importante desarrollar habilidades lectoras ya que los ayuda a ser más competentes en la

lengua inglesa y con ello en su futura profesión debido a que la mayoría de la información científico técnica de la que se verán obligados a utilizar, aparece precisamente en idioma inglés.

Los lectores eficientes deben ser capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que leen y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar sus conocimientos y modificarlo y establecer generalizaciones para transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (las tareas derivadas del texto que lleguen hasta la extrapolación e interpretación de su contenido). Las mismas facilitarán la comprobación, la revisión y el autocontrol de lo que se lee.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, hace falta además que sean los propios alumnos los que hagan predicciones, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados. A esto se le denomina autorregulación, autorreflexión, autocontrol del propio proceso de aprendizaje, es decir estrategias de aprendizaje metacognitivas donde el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama **metacognición**, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento, las que son susceptibles de enseñarse. Se puede instruir para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada, por lo que las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas y se dividen en dos aspectos (Artis, 2008):

La conciencia lectora: habilidad para reflexionar acerca de cómo está ocurriendo el proceso de lectura que incluye el conocimiento que los lectores tienen de sus propias habilidades en función de la naturaleza de los textos y las demandas de la tarea.

Los procesos de control: El reconocimiento de cómo ocurre el propio proceso lector y la detección de fallos que presenta no es suficiente para mejorar la comprensión. Es necesario que una vez detectado el fallo se ponga en marcha alguna acción para subsanar la comprensión.

Para el uso de las estrategias de aprendizaje desarrolladoras en el proceso de comprensión lectora, además de los aspectos abordados hasta el momento, es un requisito indispensable considerar al estudiante como centro del proceso, es decir su papel activo con actividades que permitan ir penetrando en el texto de manera paulatina, con una guía de actividades de diferente índole, pero que sean ellos los ejecutores, no entes "pasivos" que no se responsabilicen con la solución de la tarea.

Consideraciones finales del capítulo

El análisis realizado permitió identificar un marco teórico de referencia en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como

lengua extranjera, la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje desde los postulados del enfoque histórico-cultural y comunicativo, enfatizando en el proceso de comprensión lectora como componente importante en el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de las Ciencias Médicas en su integración con el resto de las habilidades lingüísticas y el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

CAPITULO II. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO PARA DETERMINAR EL ESTADO REAL DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA.

Introducción

En este capítulo se presenta la metodología que se empleó para realizar el diagnóstico de las potencialidades y carencias que existían en el proceso de comprensión lectora de idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus. Se describe la población, la muestra seleccionada y los resultados que se obtuvieron a través de los diferentes métodos de investigación teóricos, empíricos, matemáticos y estadísticos ya enunciados en la introducción de la presente tesis, lo que permitió conocer el estado real en que se encontraba el desarrollo de esta habilidad lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina.

2.1 Metodología para la determinación del estado real del proceso de comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de Medicina.

El enfoque de la investigación se sostiene desde la perspectiva dialéctico-materialista y se estructuran los métodos de investigación en niveles, es decir, teóricos, empíricos, matemáticos y estadísticos que fueron presentados en la introducción de la investigación así como las técnicas para la recogida de la información a partir de la sexta semana del primer semestre en el curso académico 2008-2009, haciendo

valoraciones cuantitativas y cualitativas para describir el proceso investigativo y cuyos resultados aparecen detallados en los próximos epígrafes.

Se procedió a realizar un análisis documental que incluyó el libro de texto "Vision I" y los programas de las asignaturas Inglés I y II, correspondientes al primer año de la carrera de Medicina. Esto se hizo con vistas a analizar la metodología sugerida para la comprensión lectora, los tipos de textos empleados y los ejercicios derivados de esos textos, además de la correspondencia existente entre el libro y los programas de ambas asignaturas.

Se realizaron 12 observaciones a clases a los profesores que impartían docencia en primer año en el curso 2008-2009 con el libro de texto "Vision I". El objetivo era comprobar los tipos de textos y ejercicios que se utilizaban en el aula para desarrollar el proceso de comprensión lectora, así como también la forma en que esos ejercicios se trabajaban.

Para la aplicación de la entrevista grupal a profesores especialistas en lengua inglesa, se tomó como población diez docentes de la Facultad de Sancti Spiritus que se encontraban laborando durante el curso 2008-2009 y que habían impartido clases a estudiantes de primer año de la carrera de Medicina al menos en tres ocasiones. El objetivo de la misma fue conocer los elementos teóricos que eran dominados por ellos sobre la comprensión lectora, su metodología y el uso de las estrategias de aprendizaje. También constituyó población de estudio los cuatro grupos de primer año de la carrera de Medicina del mismo curso académico. Estos grupos poseían características similares porque la formación de los mismos al entrar a la universidad se realiza equitativamente por índice académico y por las diferentes

vías de ingreso, razón por la cual se hizo un muestreo por conglomerado, seleccionando dos grupos de forma aleatoria, los cuales tenían aproximadamente la misma cantidad de estudiantes. El primer grupo lo conformaban 17 estudiantes y el segundo un total de 18. A ambos grupos se les aplicó una encuesta sobre el dominio de las acciones que se derivan de la comprensión lectora, así como las vías y medios de las que hacían uso para comprender mejor.

Los resultados que se obtuvieron se procesaron estadísticamente utilizando el test de Mann Whitney para comprobar si no existían diferencias significativas entre ambos grupos en los aspectos antes mencionados y las técnicas de Monte Carlo para disminuir el posible error por el tamaño de la muestra, tomándose un nivel de significación menor a 0.05.

Una vez constatadas las insuficiencias y potencialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera en el escenario referido anteriormente, se elaboró la metodología para darle solución al problema científico de la investigación. Para demostrar su validez se realizó un cuasi experimento y por tal motivo se aplicó un pretest al comienzo del segundo semestre del mismo curso académico a los dos grupos que habían sido seleccionados aleatoriamente, el cual tuvo como propósito determinar el desarrollo de la comprensión lectora en ambos grupos y poder llevar a la práctica del aula la propuesta en uno de los grupos. A los resultados obtenidos también se les aplicó la prueba de Mann Whitney para comprobar estadísticamente si estaban en igualdad de condiciones en cuanto a los indicadores sobre la comprensión lectora y por tanto era válido utilizarlos en el cuasi experimento, demostrándose que no existían

diferencias significativas entre ambos grupos. Por ello se tomó aleatoriamente uno como control y otro como experimento, introduciéndosele la metodología elaborada a este último. Estos resultados se recogen en el capítulo III, epígrafe 3.3 de la investigación.

2.2 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico para la determinación del estado real del proceso de comprensión lectora.

2.2.1 Análisis del libro de texto “Vision I” y Programas de las asignaturas Inglés I y II.

Como aspectos generales se puede plantear que el libro “Vision I” es el primero de una serie de tres que se comenzó a utilizar en el curso 2007-2008 para la enseñanza del inglés en el primer año de todas las carreras de las Ciencias Médicas. El libro contiene ocho unidades que se distribuyen en las asignaturas Inglés I y II de la siguiente forma:

Semestres	Año	
	Primero	Segundo
Asignaturas	Inglés I	Inglés II
Horas lectivas	52	72
Semanas por semestre	13	18
Encuentros Semanales	2	2
Cantidad de horas semanales	4	4
Unidades por semestre	4	4

Según el autor, el libro “Vision I” se propone practicar las cuatro habilidades de la lengua, sigue una metodología ecléctica, es decir ideas prácticas de diferentes metodologías aunque se declara que la fundamental es la comunicativa.

No coincide la investigadora con la posición del autor, pues el hecho de adoptar el

eclecticismo lo conduce a obviar algunos de los principios del enfoque comunicativo y caer en el estructuralismo que tantos efectos negativos ha provocado en el aprendizaje del idioma inglés en el contexto cubano e internacional. No se observa verdaderamente que la metodología fundamental sea la comunicativa, pues no existe una integración de las habilidades de la lengua en dicho libro y no se trabaja la gramática a través de su función, entre otros aspectos importantes de este enfoque ya descritos en páginas anteriores.

La primera unidad incluye los números y las letras y de la unidad II hasta la VIII se introduce el nuevo contenido, en el que su presentación no se realiza de forma secuencial en todos sus ejercicios con pasos lógicos que les permitan al profesor y al estudiante conectar un inciso con otro dentro del ejercicio, un ejercicio con otro dentro de la unidad y una unidad y otra, es decir que el carácter de sistema del lenguaje no se observa a través de las diferentes actividades.

Ilustraciones como el Big Ben en la primera página del libro y el único personaje que se presenta: Jill Sanders (británica) no se considera que guarden relación con el contenido de los ejercicios, ni de los textos que se incluyen, pues estos hacen referencia a un contexto cubano en el que aparecen ejemplos de héroes como Camilo, Che, familias típicas cubanas, enfermeras que van a cumplir misión en el Caribe, etc.

Algo positivo es que las otras ilustraciones están relacionadas con la futura profesión de los estudiantes y se introducen términos médicos y de enfermería a través de los diferentes ejercicios, lo que trae consigo que los estudiantes se motiven e ir abriendo el camino al IFE de algunos aspectos elementales.

Lo relacionado con la comprensión lectora, objetivo esencial de este análisis se recoge en la tabla 1 que se presenta a continuación.

TABLA 1: Tipo de texto y ejercicios para comprensión lectora. Libro "Vision I"

		Unidades								
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
TIPO DE TEXTO		Anuncio				1				
		Párrafo	1	2	1		1		1	
		Texto		1		1	2	1	1	
		Postal				1				
Ejercicios para la comprensión lectora	Familiarización con el tema	Si	1	1		3	2	1	2	
		No		2	1		1			
	Tarea previa a la lectura	Si	1	1	1	3	2	1	2	
		No		2			1			
	Preguntas sobre el texto	Si		1		1	2			
		No	1	2	1	2	1	1	2	
	Trabajo con el vocabulario	Si		1		2	3	1	1	
		No	1	2	1	1				
	Estructura gramatical	Si		2	1	3	3	1	1	
		No	1	1					1	
	Idea esencial	Si								
		No	1	3	1	3	3	1	2	
	Título del texto	Si								
		No	1	3	1	3	3	1	2	
	Continuación con ideas propias	Si								
		No	1	3	1	3	3	1	2	
	Interpretación del texto	Si								
		No	1	3	1	3	3	1	2	
	Extrapolación	Si	1	1	1	1	2		2	
		No		2		2	1	1		

Como se puede observar en la tabla 1, en casi todas las unidades existe al menos, un texto en el que en la mayoría de los casos se orienta la familiarización con el tema y la tarea previa a la lectura la que casi siempre se realiza a través de preguntas de verdadero, falso o literales que no se ajustan al nivel de profundidad que corresponde a los estudiantes para los que está siendo usado, pues hay pocos

textos auténticos, son sencillos, desprovistos de los elementos propios de un texto como situacionalidad, intencionalidad, informatividad entre otros aspectos importantes. Aunque sí hay ejercicios que tratan la gramática del texto, casi siempre están descontextualizados y no hay una idea lógica entre uno y otro ejercicio.

Los ejercicios en su mayoría son de sustitución donde la gramática no se presenta a través de su función sino en ejercicios estructurales que no dan la posibilidad de desarrollar la comunicación. Sin embargo, la extrapolación aparece en más de la mitad de las unidades, lo que constituye una actividad de producción importante, y aunque no siempre hay relación entre el contenido del texto y la tarea que se orienta, permite que el estudiante aplique los conocimientos de los que se ha ido apropiando y da la posibilidad de ser aprovechada para la comunicación.

Algo similar sucede con el vocabulario en el que existen ejercicios en todas las unidades, pero debiera existir variedad en el tipo de ejercicio ya que predominan los de enlazar columnas, en las que aparecen sinónimos o palabras y definiciones. La interpretación que tiene que ver con valoraciones del texto, comparaciones, debates y opiniones, se orienta muy poco.

Hay otra serie de aspectos importantes que deben tenerse en cuenta para el proceso de comprensión lectora, que no se ven en ningún caso. Estos son selección de la idea esencial, titular el texto y continuarlo con ideas propias.

De lo anterior se resume que:

1. La mayoría de las láminas que se presentan en el libro así como el contenido de varios ejercicios están relacionados con la futura profesión de los estudiantes, lo que da la posibilidad de aprovechar esas potencialidades y desarrollarlas para

lograr un adecuado aprendizaje en la lengua inglesa.

2. El libro "Vision I" no posee los textos necesarios para desarrollar el proceso de comprensión lectora.
3. Las tareas durante y posteriores a la lectura se obvian en parte de los textos, lo que conspira contra el buen desarrollo del proceso de comprensión. Se trabaja fundamentalmente la familiarización, la tarea previa a la lectura, la gramática y el vocabulario y como actividad de producción, la extrapolación.
4. El elemento "autenticidad" se presenta en pocos textos, así como lo sistémico dentro de los ejercicios, la unidad y entre las unidades.

Posteriormente se analizaron los programas de las asignaturas Inglés I y II. Se pudo constatar que estos tienen sus bases generales en el enfoque comunicativo y aspectos del enfoque histórico cultural. Se describe la importancia que reviste el trabajo con las cuatro habilidades de la lengua para el desarrollo lingüístico planteándose la primacía hacia la lengua oral. Unido a esto también se plantea el conocimiento de aspectos relativos al lenguaje extraverbal y a elementos culturales de la lengua en cuestión. Esto permite lograr la competencia comunicativa, que aunque no se menciona, se infiere por las características que se describen.

También se enfatiza en el trabajo colectivo o en parejas y el uso de la lengua materna en el aula solo en aquellos casos que resulte útil o que sea estrictamente necesario. De esta misma forma, se orienta no realizar explicaciones "excesivas" sobre gramática y fonética u otro aspecto de la lengua. Este debe hacerse a través de las funciones y comunicativamente, de forma tal que se logre un aprendizaje en "espiral ascendente".

Se plantea la importancia que reviste tener en cuenta el proceso a la hora de desarrollar la habilidad de escritura, sin hacer énfasis en el resultado. Llama la atención que se sugiera este elemento solamente para una habilidad, cuando en realidad se debe priorizar en cualquier tarea o actividad que se asigne al estudiante. Cada habilidad lingüística es un proceso y ellas en su conjunto constituyen el proceso de comunicación; que si el profesor centra su trabajo en el resultado solamente, nunca llegará a desarrollar habilidades en sus alumnos para hacer uso de la lengua.

Otra de las indicaciones está centrada en la utilización de los medios de enseñanza que requieren las actividades docentes, esencialmente grabadoras; elemento este que ha afectado grandemente, pues hay carencia total de este medio en el centro y se sustituye, cuando es posible por el uso de grabaciones de otros programas en los laboratorios de computación.

En cuanto a las evaluaciones, indican el empleo de la evaluación frecuente a través de un resumen de cada unidad. El mismo se emite teniendo en cuenta la resolución de ejercicios orales o escritos, o aprovechando algunas de las actividades de producción del libro de texto.

Se orientan tres evaluaciones parciales; es decir dos trabajos de control en clases fundamentalmente oral, una tarea extraclase y una prueba intrasemestral oral y escrita. Estos deben ser elaborados de acuerdo con lo orientado por el Grupo Nacional de Asesores Metodológicos para la enseñanza de idiomas (GNAMEI). Los textos para la comprensión deben tener una extensión de 120-150 palabras y para la redacción de 60-80 de acuerdo con la Instrucción del Viceministerio de atención a la

docencia No.6/1995 (VAD 6/1995). En todos los casos se sugiere la evaluación de aquello que haya sido practicado en clases, para evitar tensiones innecesarias en los estudiantes y ser lo más justo posible, además de cumplir con el proceso de evaluación y sus funciones adecuadamente. Este aspecto, sin embargo se ha visto afectado pues no todos los textos reúnen estos requisitos en el libro "Vision I".

En resumen, el aspecto evaluación es sugerido desde la perspectiva cualitativa fundamentalmente; algo muy positivo que se observa en dicha instrucción, la cual también regula la realización de exámenes de ciclo en tercer y quinto años. Esto a partir del curso 2009-2010 ha sido sustituido por exámenes finales en todas las asignaturas de la disciplina a través de una instrucción (VAD I/2010), manteniéndose el resto de las regulaciones existentes.

Los objetivos de las asignaturas Inglés I y II son los mismos y se encuentran divididos en instructivos y educativos en los que se resaltan lograr la formación integral de la personalidad bajo los principios de la sociedad socialista y el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua de forma comunicativa.

De todo este análisis se deduce que:

1. Los programas de Inglés I y II tienen sus bases generales en el enfoque comunicativo y aspectos del enfoque histórico cultural en la que se enfatiza tener en cuenta la dimensión sociocultural y realizar actividades que conlleven al trabajo en grupos y parejas.
2. Los programas de las asignaturas Inglés I y II no poseen diferencia en el nivel de asimilación ni profundidad para el logro de sus objetivos; por lo que el profesor se encuentra ante una encrucijada un poco difícil de discernir.

3. A pesar que los programas persiguen el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, en ningún momento se enfatiza en el papel importante de la comprensión para el aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Se indica muy claramente la utilización de ejercicios, técnicas y procedimientos que hayan sido entrenados en clases. Sin embargo, las orientaciones de la instrucción VAD 6/1995 se corresponden solo con algunos materiales del libro "Vision I", por lo que no existe una correspondencia directa entre las orientaciones metodológicas y el contenido del libro de texto en cuanto a comprensión lectora, lo que no facilita preparar al estudiante para desarrollar habilidades en este sentido.

2.2.2 Análisis de la observación a clases en grupos de primer año de la carrera de Medicina.

Las observaciones realizadas a clases a los grupos de primer año durante el curso 2008-2009 se hicieron a través de una guía (Anexo 3) lo que arrojó resultados similares a los del análisis del libro de texto y se reflejan en la tabla 2 que aparece más adelante.

Los materiales utilizados para desarrollar la comprensión lectora fueron predominantemente diálogos diseñados para comprensión auditiva y solo dos textos auténticos que fueron anuncios que se consideraron de importancia ya que reflejaban aspectos de la realidad, y le da la posibilidad al estudiante de practicar algo que se presenta en la vida real. En dos de las clases se utilizaron textos de "Changes I", aunque estos tampoco cumplían con los requisitos del programa.

La autora considera que los tipos de texto que se usaron influyeron negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que su contenido no siempre permitió realizar los diferentes pasos para el desarrollo de la comprensión lectora.

TABLA 2: Resultados clases visitadas. Primer año Medicina. Curso 2008-2009. Primer semestre. Cantidad de clases visitadas: 12.

Aspectos objeto de análisis.	Comprensión Lectora		
	Categoría	No	%
Familiarización con el tema	Sí	9	75
	No	3	25
Tipo de texto	Diálogo	5	41.7
	Anuncio	2	16.6
	Texto	5	41.7
Tarea previa a la percepción	Sí	8	66.7
	No	4	33.3
Preguntas	Sí	5	41.7
	No	7	58.3
Trabajo con el vocabulario	Sí	10	83.3
	No	2	16.7
Lingüística del texto	Sí	10	83.3
	No.	2	16.7
Selección de la idea esencial	Sí	0	0.0
	No	12	100.0
Título del texto	Sí	0	0.0
	No	12	100.0
Continuación del texto con ideas propias	Sí	0	0.0
	No	12	100.0
Interpretación	Sí	2	16.7
	No	10	83.3
Extrapolación	Sí	9	75.0
	No	3	25.0
Utilización de otros materiales	Sí	2	16.7
	No	10	83.3

Fuente: Datos del autor

La familiarización con el tema y la tarea previa a la lectura se realizaron en la mayoría de las actividades, al igual que el trabajo con el vocabulario, casi siempre a

través de los ejercicios del libro de texto, la explicación del profesor o traducción en algunos de los casos.

Las preguntas sobre el texto fueron realizadas en la mayoría de las clases visitadas. Aunque en las que aparecían en el libro predominaban las de verdadero o falso; los profesores realizaban otras preguntas o les pedían que ellos las elaboraran. En ninguno de los casos se extrajo la idea esencial o se le dio título al texto. La interpretación se realizó solo dos veces, mientras que la lingüística del texto tuvo un resultado inverso, o sea, se trabajó en la mayoría de los casos, aunque no siempre a través de las funciones que la estructura gramatical realiza en la comunicación, es decir de su uso, pues se utilizaba el ejercicio del libro con las características que ya se describieron. En otros casos el profesor pidió a los estudiantes que hicieran uso de la estructura gramatical durante el desarrollo de la clase. Para su explicación, algunas veces se extrajo del texto utilizando el método de inducción o deducción, se mostraron otros ejemplos y después se practicó a través de los ejercicios mencionados anteriormente. Todo esto ocurrió en los textos de tipo diálogo y no en los que son diseñados como actividades de lectura propiamente.

De similar forma se comportó la extrapolación, que se desarrolló en un 75 % de las clases, aunque se pudo observar que la calidad no era siempre adecuada por no haber un proceso o secuencia de pasos para la comprensión que le permitiera al estudiante irse apropiando paulatinamente de los elementos lingüísticos. El resto de los ejercicios de producción se realizaron a un nivel ínfimo, como bien se refleja en la tabla presentada antes.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se concluye que:

1. El proceso de comprensión lectora presenta dificultades en su tratamiento didáctico, debido fundamentalmente a las carencias que tienen la mayoría de

los textos del libro, obviándose acciones en dicho proceso, lo que incide en el logro de la competencia comunicativa de los estudiantes que constituye el objetivo esencial de cada asignatura de la disciplina. Esto demuestra la falta de una metodología explícita y necesaria para el proceso de comprensión lectora.

2. No obstante las carencias en dicho proceso, los profesores desarrollan otras actividades fuera de las del libro de texto que aunque no cubren todas las necesidades de comprensión lectora, sí propician una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

2.2.3 Resultados cualitativos de la entrevista grupal a profesores de inglés.

La entrevista grupal (Anexo 4) que se realizó a los 10 profesores de inglés de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus que cumplían las condiciones antes señaladas, cinco eran profesores auxiliares y master en Ciencias de la Educación y cinco asistentes, uno de ellos también master en Ciencias de la Educación. Dicha entrevista estuvo dividida en dos partes y por tanto se realizaron dos sesiones de trabajo. La primera parte era sobre la comprensión lectora y su metodología y la segunda relacionada con las estrategias de aprendizaje y su uso para diagnosticar su conocimiento teórico y utilización en el proceso de comprensión lectora.

Los profesores demostraron dominio de los elementos teóricos sobre la comprensión lectora y del enfoque comunicativo ejemplificándose a través de la integración de las habilidades de la lengua, de la necesidad de comunicarse tanto de forma oral como escrita, de la explicación gramatical a través de las funciones, del trabajo en grupo y parejas, el papel activo y protagónico del alumno y de conductor del profesor. Aunque

no todos conocían de la existencia de la VAD 6/1995, sí respondieron acertadamente sobre su contenido planteando que en ocasiones no había correspondencia entre el libro, el programa y los textos de las evaluaciones parciales y finales. Consideraron que los textos difieren de lo que posteriormente se evalúa.

Plantearon la necesidad de mayor profundización en cuanto a la práctica, la gramática y extrapolar el contenido del texto a situaciones reales de los estudiantes, que aunque sí se realizaba, casi nunca se hacía derivado del contenido de los textos. En otros libros como Changes I y programa digitalizado del “Policlínico Universitario” veían mayor calidad en este sentido, pues aunque en el primero también habían problemas en cuanto a los textos y las actividades que se derivaban de ellos, el resto de los ejercicios permitían un mejor trabajo para la comunicación.

Consideraron necesario, actividades previas, durante y después de la lectura para lograr la decodificación del texto, algo en lo que se presentaban grandes dificultades sobre todo en las tareas posteriores a la lectura. No manifestaron utilizar otros textos en clases aun cuando reconocieron que no se era justo, pues los exámenes diferían de lo que se trabajaba en el aula. No hicieron mención a titular el texto, extraer la idea esencial, continuar el texto con ideas propias y la interpretación, lo que demostró la necesidad de los pasos secuenciales para obtener resultados superiores en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus. Sí estuvo claro para todos, sin embargo, que debía existir una metodología que permitiera a los estudiantes ser capaces de comprender a plenitud los textos, penetrar en su contenido, pues no tenían dudas que la comprensión constituía la base para el posible

desarrollo del resto de las habilidades y por tanto sugirieron la utilización de textos de donde se derivara el trabajo con los aspectos de la lengua.

En la segunda parte de la entrevista sobre las estrategias de aprendizaje y segunda sesión de trabajo se obtuvo como resultado que la mayoría de los profesores le concedieron importancia a las mismas, aunque reconocieron que no era un aspecto en que hubiesen centrado su atención directamente. Las definen como técnicas y procedimientos y no como procesos mentales.

No obstante a lo planteado anteriormente, al preguntarles qué consideraban adecuado para un buen desarrollo de la lectura, enumeraron diferentes aspectos que coinciden con las estrategias de aprendizaje descritas por otros autores como Oxford (2003), Cohen y Chi (2002) y la propia autora de la presente investigación, Rodríguez E. (2011). Fueron del criterio de concientizar a los estudiantes con su uso, lo que los ayudaría a mejores resultados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, además que debían realizarse investigaciones experimentales en que se profundizara más en este tema, el cual no había sido objeto de investigación con anterioridad en la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus.

De esta forma se resume que:

1. Los profesores les conceden importancia a las cuatro habilidades de la lengua y su trabajo de forma integrado, pero reconocen que hay que comprender primeramente para poder comunicarse en una lengua extranjera.
2. No orientan conscientemente las estrategias de aprendizaje pero las consideran importante y ven la necesidad de las investigaciones experimentales sobre el tema para mejorar el aprendizaje del idioma inglés

como lengua extranjera.

3. Plantean la necesidad de una metodología que permita el desarrollo de la comprensión lectora, considerando como prioridad la inclusión de textos auténticos.

2.2.4 Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del primer año de la carrera de medicina.

La encuesta (Anexo 5), se realizó a la muestra seleccionada descrita en el epígrafe 2.1, es decir 35 estudiantes de primer año de medicina divididos en dos grupos de 17 y 18 respectivamente. La misma incluyó, al igual que la entrevista, dos partes: una primera cuyo objetivo era conocer el dominio que poseían en cuanto a las acciones relacionadas con la comprensión lectora y una segunda para diagnosticar las estrategias de aprendizaje que utilizaban para comprender mejor. Se incluyeron once estrategias de aprendizaje. Las categorías que debían responder los estudiantes eran cuatro:

- ◆ ***la usaban conscientemente y les era útil,***
- ◆ ***la usaban inconscientemente pero les era útil,***
- ◆ ***no la habían usado pero les parecía útil***
- ◆ ***no la habían usado porque creían que no les sería factible.***

Los resultados principales de la primera parte de la encuesta del grupo experimento y control, se recogen en la tabla 3 mientras que en las tablas 4, 5 y 6 se presenta el resto de los resultados de esta parte de la encuesta.

Tabla 3: Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de Medicina. Curso 2008-2009.

Indicadores	Grupo	Siempre		Casi Siempre		A Veces		Nunca		No contesta	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
¿Sabe lo que dice el texto literalmente?	Experimento	2	11.8	3	17.7	7	41.2	3	17.7	2	11.8
	Control	2	11.1	3	16.6	8	44.4	3	16.6	2	11.1
Test de Mann-Whitney		U=119						p de Monte Carlo=0.997			
¿Descubre el significado implícito del texto?	Experimento	0	0.0	4	23.5	7	41.2	5	29.4	1	5.9
	Control	0	0.0	3	16.6	8	44.4	5	27.7	2	11.1
Test de Mann-Whitney		U=122.5						p de Monte Carlo=0.955			
¿Reconoce el vocabulario esencial del texto?	Experimento	4	23.5	9	52.9	4	23.5	0	0.0	0	0.0
	Control	3	16.6	9	50.0	5	27.7	0	0.0	1	5.5
Test de Mann-Whitney		U=131.5						p de Monte Carlo=0.723			
¿Reconoce las estructuras gramaticales en su función?	Experimento	2	11.8	5	29.4	9	52.9	1	5.9	0	0.0
	Control	2	11.1	6	33.3	7	38.8	3	16.6	0	0.0
Test de Mann-Whitney		U=147						p de Monte Carlo=0.848			
¿Reconoce la idea esencial?	Experimento	0	0.0	1	5.9	3	17.7	12	70.6	1	5.9
	Control	0	0.0	2	11.1	4	22.2	11	61.1	1	5.5
Test de Mann-Whitney		U=121						p de Monte Carlo=0.623			
¿Puede titular el texto?	Experimento	0	0.0	3	17.7	6	35.3	6	35.3	2	11.8
	Control	0	0.0	2	11.1	7	38.8	8	44.4	1	5.5
Test de Mann-Whitney		U=114						p de Monte Carlo=0.644			

Fuente: Encuesta

Como se observa en la tabla anterior, se obtuvieron similares resultados en ambos grupos en la mayoría de los indicadores. Titular el texto y reconocer la idea esencial se ubicaron en los que presentaron mayores dificultades al encontrarse entre el 70.0 y 85.0% de los estudiantes en las opciones de a veces o nunca, siendo la de reconocer la idea esencial la que más problemas presentó ya que 12 y 11 estudiantes del grupo experimento y control respectivamente respondieron con la opción de **nunca** y

ninguno con la opción de **siempre**; elementos estos que se corresponden con los resultados obtenidos con los otros métodos empleados, dado por las características que posee el libro y los textos que en él aparecen.

En orden de dificultad le siguió el significado implícito ya que ningún estudiante respondió la opción de **siempre**, mientras que la de **casi siempre**, solo tres del grupo control y dos del grupo experimento respondieron con esa opción; situación esta que se evidenció a través del análisis del libro y de las clases visitadas, a pesar de que por esta última vía se comprobó la inclusión de preguntas elaboradas por los profesores que no aparecían en el texto.

El significado literal o explícito se mantuvo también por debajo del 30.0% en las dos primeras opciones, concentrándose el mayor número de estudiantes en la opción de **a veces**, donde también se observa la coincidencia con lo descrito anteriormente. La estructura gramatical en su función se mantuvo con mejores resultados, pues más del 40% se ubicaron en las opciones de **siempre** y **casi siempre** y la cantidad que **nunca** la reconocían fue menor que el resto de los aspectos analizados. De aquí que el único en que más de la mitad de los encuestados consideraron que **siempre** o **casi siempre** lo reconocían fue el relacionado con el vocabulario. Por último, hubo un grupo muy reducido (uno o dos) de estudiantes que no contestaron la mayoría de las preguntas.

Al analizar los valores obtenidos con el test de Mann Whitney y utilizando las técnicas de Monte Carlo para disminuir los errores producidos por el tamaño de la muestra en los indicadores analizados que aparecen en la tabla presentada anteriormente, se pudo comprobar que no hubo diferencias significativas en los resultados que se obtuvieron en dicha encuesta, demostrándose estadísticamente similitudes entre ambos grupos.

Tabla 4: Vías para descubrir el significado del texto. Estudiantes de primer año de Medicina. Curso 2008-2009

Vías para descubrir el significado del texto	Experimento (17)						Control (18)					
	Rpta ant. negativa		No marcó		Marcó		Rpta ant. negativa		No marcó		Marcó	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Nunca	3	17.6					4	22.2				
Preg. de si o no			4	23.5	10	58.8			3	16.7	11	61.1
Preg. de WH.			6	35.3	8	47.1			6	33.3	8	44.4
Preg. de V o F			1	5.9	13	76.5			1	5.6	13	72.2
Selec. de la rpta correcta			8	47.1	6	35.3			8	44.4	6	33.3
Otras			12	70.6	2	11.8			12	66.7	2	11.1

Fuente: Encuesta

La tabla 4 evidencia que la vía que más se utilizaba para descubrir el significado era las preguntas de verdadero o falso ya que 13 estudiantes del grupo experimento e igual cantidad del grupo control plantearon que realizaban este tipo de pregunta, manteniéndose los porcentajes en el rango entre 71 y 75 respectivamente.

Las preguntas de si o no también tuvieron similares resultados en ambos grupos con un 58.8% en el grupo experimento y 61.1% en el control. Ocho estudiantes de cada grupo, es decir menos del 50% plantearon que se utilizaban preguntas con palabras interrogativas (wh questions), derivadas del texto, lo que demostró insuficiencias en el proceso de comprensión lectora; actividad esta que de realizarse le permite al estudiante penetrar en el texto con más facilidad, en su sentido interno y lograr una mejor comprensión.

En la selección de la respuesta correcta, solo seis estudiantes de cada grupo plantearon realizar esta actividad. Dentro de las otras vías que mencionaron algunos estudiantes estuvieron el completamiento de cuadros, elaboración de preguntas y

palabras claves; vías estas que ayudan a una mayor motivación e interés al utilizar variadas actividades para la comprensión.

Tabla 5: Actividades de extrapolación derivadas de la comprensión lectora. Estudiantes de primer año de Medicina. Curso 2008-2009

Actividades de extrapolación	Experimento (17)				Control (18)			
	No marcó		Marcó		No marcó		Marcó	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Descripción	5	29.4	12	70.6	6	33.3	12	66.7
Narración	7	41.2	10	58.8	7	38.9	11	61.1
Comparación	11	64.7	6	35.3	12	66.7	6	33.3
Mensaje	12	70.6	5	29.4	15	83.3	3	16.7
Cartas	15	88.2	2	11.8	15	83.3	3	16.7
Poemas	17	100.0	0	0.0	18	100.0	0	0.0
Otras	14	82.4	3	17.6	16	88.9	2	11.1

Fuente: Encuesta

En la tabla 5 se presentan las actividades de extrapolación más utilizadas derivadas de un texto, tomando la primacía en ambos grupos la descripción - 70.6 % en el grupo experimento y 72.2% en el grupo control -, seguida por la narración con resultados similares, es decir más de un 50% en ambos grupos y la de menor frecuencia le correspondió a los poemas en la que ningún estudiante manifestó realizar esta actividad.

En cuanto a los mensajes y las cartas también hubo similitudes entre los dos grupos, revelándose un mayor uso de los mensajes en el grupo experimento y de cartas en el grupo control. No obstante la diferencia estuvo por debajo del 10%. Las notas cortas y las postales fueron los otros dos tipos de actividades mencionadas por los estudiantes.

Todo lo anterior se corresponde muy claramente con las actividades del libro de texto "Vision I" por cuanto los objetivos más trabajados son precisamente la descripción y después la narración, aunque no precisamente derivados de los textos. No obstante

se evidencia la inclusión por parte de los docentes de otras actividades que no aparecen en el libro de texto, lo que a su vez, se corresponde con su preparación y experiencia que hace que utilicen alternativas para lograr desarrollar las habilidades lingüísticas por una u otra vía.

Tabla 6: Actividades de interpretación derivadas de la comprensión lectora. Estudiantes de primer año de Medicina. Curso 2008-2009.

Actividades de Interpretación	Experimento (17)		Control (16)	
	Cant.	%	Cant.	%
Debatir	2	11.8	1	61.1
Opinar	4	23.5	5	27.8
Ninguna	11	64.7	12	66.7

Fuente: Encuesta

Con relación a la interpretación, la tabla 6 muestra que en ambos grupos **opinar** sobre el texto era la actividad que más se desarrollaba aunque por debajo del 30 %; mientras que debatir, solamente dos y un estudiante del grupo experimento y control respectivamente respondieron afirmativamente en este aspecto.

El resto de los estudiantes no marcaron ninguna de las opciones de lo que se infiere que no realizaban dichas actividades. Queda claro para la investigadora que estas actividades se orientan y ejecutan en ocasiones en el aula pero no son derivadas del texto que se presenta, por lo que no se cumple con este paso tan importante para la comprensión “interna” y “externa” del material que se lee.

Por último, en la pregunta relacionada con las actividades o tipos de textos que los estudiantes consideraron que los ayudarían a comprender mejor; aunque la mayoría no contestaron, si hubo prevalencia en los que lo hicieron por textos de la especialidad, lo que en parte puede dársele solución a través del libro de texto actual, “Vision II” para segundo año del que la investigadora es una de las autoras, y cuyos textos aparecen un poco más relacionados con cada especialidad para lo cual

fue elaborado; es decir, Medicina, Estomatología y Psicología, sin entrar en detalles, pues la disciplina, como se explicó anteriormente, se divide en dos ciclos y es en el segundo ciclo donde se trata el Inglés con fines específicos. Las otras actividades incluidas por los estudiantes fueron juegos lingüísticos y canciones.

Sobre esta primera parte de la encuesta se concluye que:

1. Se obtuvieron resultados similares tanto del grupo experimento como control en casi todos los parámetros, considerándose así que no existían diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a sus criterios con relación al proceso de comprensión lectora que pudieran tener una marcada influencia a la hora de la realización del experimento.
2. Los estudiantes reconocieron sus deficiencias en acciones propias de la comprensión lectora, resaltando como la de más dificultades extraer la idea esencial y titular el texto, seguido muy de cerca por el significado implícito y el resto de los indicadores con excepción del vocabulario en que plantearon reconocer el esencial del texto.
3. Aunque se evidenció por las respuestas de los estudiantes que los docentes utilizaban no solamente las actividades del libro, hay insuficiencias latentes en las tareas derivadas de los textos, pues hay pasos como selección de la idea esencial, debatir, resumir y continuar el texto con ideas propias que nunca se realizaban, de lo que se infiere que tenga una gran incidencia el tipo de texto.

La tabla 7 que aparece a continuación, muestra los resultados de la segunda parte de la encuesta sobre las estrategias de aprendizaje que utilizaban para mejorar el proceso de comprensión lectora. Se puede observar que existen algunas diferencias entre la categoría seleccionada en uno y otro indicador en el grupo experimento y control, exceptuándose la primera en que en ocho indicadores los estudiantes de ambos grupos plantearon no usar las diferentes estrategias relacionadas de forma

consciente.

La lectura reiterativa hasta lograr comprender el texto, tratar de llegar al significado usando elementos del propio texto y el uso del diccionario oscilaron entre tres y cinco estudiantes en ambos grupos en esa categoría. En cuanto a su uso inconsciente, aunque hubo diferencias entre los dos grupos en las categorías, todas estuvieron por debajo del 36 % con excepción del uso del diccionario en que más de la mitad en el grupo experimento seleccionaron esta categoría y un 66.6% en el grupo control y la lectura reiterativa con seis y cinco estudiantes respectivamente.

Los resultados relacionados con la categoría de que no usaban la estrategia, pero les parecía factible y que no lo usaban porque no les parecía que los ayudaría se mantuvieron con similitudes en muchos de los indicadores entre los dos grupos. Las mayores diferencias se concentraron en leer lo más que puedan en la lengua extranjera, leer para captar la idea esencial, hacer resúmenes de lo que va leyendo y leer textos que estén a su nivel de conocimiento.

No obstante las diferencias descritas en cuanto a porcentaje entre ambos grupos; al aplicársele el método estadístico de Mann Whitney y las técnicas de Monte Carlo se comprobó que solo existían diferencias significativas en el indicador de leer textos que estén a su nivel de conocimiento en el que su mayor diferencia se concentró en no usar la estrategia porque no lo consideraban factible donde el 70.6 % del grupo experimento seleccionó esta categoría.

TABLA 7: Uso de estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora. Estudiantes de primer año de Medicina. Curso 2008-2009.

Indicadores	Grupo	Uso				No uso				No contesta	
		consciente útil		Inconsciente pero útil		pero parece útil		porque no se cree factible			
		No	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Leer lo más que pueda en la lengua extranjera	Experimento	0	0.0	2	11.8	13	76.5	2	11.8	0	0.0
	Control	0	0.0	5	27.8	6	33.3	5	27.8	2	11.1
Test de Mann-Whitney	U = 136		p de Monte Carlo = 1.000								
Leer aquellos textos que causen placer	Experimento	0	0.0	0	0	4	23.5	7	41.2	6	35.3
	Control	0	0.0	3	16.7	4	22.2	7	38.9	4	22.2
Test de Mann-Whitney	U = 60.5		p de Monte Carlo = 0.401								
Leer textos que estén a su nivel de conocimiento	Experimento	0	.0.0	1	5.9	2	11.8	12	70.6	2	11.8
	Control	0	.0.0	5	27.8	5	27.8	5	27.8	3	16.7
Test de Mann-Whitney	U = 57.5		p de Monte Carlo = 0.013								
Planificar con adelanto lo que va a leer y como lo va a hacer	Experimento	0	.0.0	4	23.5	8	47.1	5	29.4	0	0.0
	Control	0	.0.0	3	16.7	9	50.0	5	27.8	1	5.6
Test de Mann-Whitney	U = 138.5		p de Monte Carlo = 0.952								
Leer por vez primera para captar la idea general.	Experimento	0	0.0	1	5.9	8	47.1	8	47.1	0	.0.0
	Control	0	0.0	2	11.1	8	44.4	5	27.8	3	16.7
Test de Mann-Whitney	U = 106		p de Monte Carlo = 0.420								
Leer varias veces hasta entenderlo.	Experimento	3	17.7	7	41.2	2	11.8	5	29.4	0	.0.0
	Control	4	22.2	6	33.3	2	11.1	4	22.2	2	11.1
Test de Mann-Whitney	U = 125		p de Monte Carlo = 0.695								
Prestar atención a la organización del texto.	Experimento	0	.0.0	1	5.9	4	23.5	10	58.8	2	11.8
	Control	0	.0.0	2	11.1	4	22.2	9	50.5	3	16.7
Test de Mann-Whitney	U = 103		p de Monte Carlo = 0.765								
Resumir lo que va leyendo, oral o por escrito	Experimento	0	.0.0	6	35.3	7	41.2	1	5.9	3	17.7
	Control	0	.0.0	3	16.7	5	27.8	6	33.3	4	22.2
Test de Mann-Whitney	U = 58.5		p de Monte Carlo = 0.084								
Predecir de lo que puede pasar en el texto	Experimento	3	17.7	4	23.5	5	29.4	3	17.7	2	11.8
	Control	2	11.1	3	16.7	5	27.8	4	22.2	4	22.2
Test de Mann-Whitney	U=90.5		p de Monte Carlo=0.559								
Llegar al significado con elementos del propio texto	Experimento	3	17.7	4	23.5	6	35.3	2	11.8	2	11.8
	Control	3	16.7	3	16.7	6	33.3	3	16.7	3	16.7
Test de Mann-Whitney	U=103.5		p de Monte Carlo=0.731								
Usar diccionario o preguntar el significado de algunas palabras.	Experimento	5	29.4	10	58.8	2	11.8	0	0.0	0	.0.0
	Control	4	22.2	12	66.7	2	11.1	0	0.0	0	0.0
Test de Mann-Whitney	U=144		p de Monte Carlo=0.749								

Fuente. Encuesta

De todos estos elementos se puede resumir que:

1. La mayoría de los estudiantes no usan las estrategias de aprendizaje y los que lo hacen es de forma inconsciente para lograr un conocimiento aceptable de la lengua extranjera que les permita aprobar la asignatura lo que incide negativamente en el desarrollo del proceso de la comprensión lectora.
2. La lectura reiterativa y el uso del diccionario son los que más se usan, mientras que las restantes estrategias como la lectura por placer, hacer predicciones, tratar de llegar al significado usando el propio texto, es usado por la minoría de los estudiantes.
3. Aunque existen diferencias en algunos indicadores en cuanto a porcentaje entre el grupo experimento y control, no se considera que esto haya influido en el proceso investigativo, porque de los once indicadores solo en uno se comprobó estadísticamente diferencias significativas.

Consideraciones finales del capítulo

Los resultados obtenidos a través de las diferentes vías referidas en el presente capítulo, permitieron constatar el estado real en que se encontraba la comprensión lectora en idioma inglés en los sujetos objeto de estudio, sus insuficiencias y potencialidades, comprobándose que:

1. Aunque los profesores utilizan otras actividades fuera de las del libro "Vision I" que permiten la práctica y desarrollo de las habilidades lingüísticas, estas no se derivan de los textos, dado que los que aparecen en el referido libro carecen de informatividad, situacionalidad y autenticidad, por lo que no permiten un mejor desarrollo del proceso de comprensión lectora.

2. Se evidencia una vez más la ausencia de pasos secuenciales importantes para lograr un buen desarrollo de la comprensión lectora. Hay mayor trabajo en la familiarización, la tarea previa a la lectura, el vocabulario y la extrapolación, en tanto que la selección de la idea esencial, la interpretación y la continuación del texto con ideas propias se reducen casi al mínimo.
3. Los profesores poseen preparación teórica y metodológica en cuanto a la comprensión lectora, pero se necesita de una metodología que aunque permita el desarrollo de la creatividad del maestro, sirva de guía para su trabajo con la comprensión lectora.
4. Los estudiantes emplean pocas estrategias de aprendizaje que los ayuden a mejorar el proceso de comprensión lectora, lo que incide negativamente en el buen desarrollo de esta habilidad lingüística.
5. La aplicación del método de Mann Whitney demostró estadísticamente que no existían diferencias significativas en cuanto a comprensión lectora entre los grupos que formaban parte de la muestra.

CAPITULO III. METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE SU APLICACIÓN.

Introducción

En el presente capítulo se presenta la metodología para la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, la que se estructura a partir de las consideraciones generales sobre la metodología como resultado científico, una síntesis de los elementos teóricos que la sustentan, así como su aparato cognitivo e instrumental.

El aparato cognitivo se divide en un cuerpo conceptual que incluye las definiciones fundamentales relacionadas con el objeto de investigación y un cuerpo legal que lo conforma las exigencias didácticas que regulan la aplicación del aparato instrumental. Este último consta de etapas y pasos, así como las acciones correspondientes para cada paso en las fases de orientación, ejecución y control de la clase.

El capítulo incluye además el análisis de los resultados obtenidos en el cuasi experimento que se realizó en la práctica del aula para comprobar la efectividad de la metodología.

3.1 Consideraciones generales de la metodología como resultado científico.

La metodología como resultado científico *“es un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas que regulados por determinados requerimientos nos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para*

obtener, descubrir nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de problemas en la práctica". (De Armas, 2003:15), cuyos rasgos distintivos son ser un resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científico y responde a un problema de la práctica educativa, está sustentada en un cuerpo teórico de la Filosofía Marxista, las Ciencias de la Educación y la Lingüística Textual como ciencia que toma de cada una de las anteriores para fundamentarse teóricamente y utilizarse en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, es un proceso conformado por etapas y pasos ordenados de manera lógica y sistémica, pero flexible, que permite el cumplimiento de los objetivos propuestos, cada etapa se corresponde con un grupo de pasos que para su cumplimiento se realizan acciones que responden además a las fases de orientación, ejecución y control.

3.2 Estructura de la metodología.

Al diseñar la metodología se tuvieron en cuenta los componentes estructurales y las formas que se procede, formado por el aparato cognitivo con el componente teórico y el aparato instrumental con el componente metodológico, además de un manual y folleto con textos auténticos y actividades para cada texto, los que ofrecen la posibilidad de integrar el resto de las habilidades lingüísticas.

La metodología se estructura por tanto en el objetivo general, la fundamentación teórica que la sustenta, y las etapas y pasos que la componen de forma sistémica, la representación gráfica y posibles acciones a desarrollar derivadas de cada paso y divididos en fases de orientación, ejecución y control, la selección de textos y elaboración de actividades derivadas de estos con sus correspondientes sugerencias

metodológicas, así como la comprobación de su efectividad en la práctica del aula.

Objetivo: Perfeccionar el proceso de comprensión lectora con textos auténticos del idioma inglés como lengua extranjera usando estrategias de aprendizaje desarrolladoras en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina.

3.2.1 Fundamentación teórica de la Metodología para la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.

La metodología que se presenta se sustenta en un fundamento filosófico dialéctico-materialista que vincula las asignaturas Inglés I y II de la carrera de Medicina con el fin de la educación cubana; un fundamento sociológico que establece el vínculo entre las asignaturas y el contexto social que determina la necesidad de aprender el idioma inglés; un fundamento psicológico que permite la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo y la identificación de necesidades educativas generales y particulares de los estudiantes de Medicina del primer año de la carrera y un fundamento pedagógico didáctico y metodológico encaminado a lograr la formación integral de los estudiantes, al proporcionarles las herramientas necesarias para la apropiación del idioma a un nivel elemental y que se concretan en la selección de contenidos lingüísticos y sociolingüísticos que se presentan de forma integrada desde la comprensión lectora para lograr el desarrollo de la comunicación en idioma inglés.

Fundamentos filosóficos: La metodología se sustenta en una concepción dialéctico-materialista como guía orientadora e instrumento rector para la actividad práctica que permite interpretar y organizar los fines que se persiguen en el proceso de comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera del primer año de la carrera de Medicina.

Esto se concreta en la aplicación de sus principios: concatenación universal, movimiento y desarrollo, análisis histórico concreto, análisis multilateral y flexibilidad y se expresan en la unidad de los elementos lingüísticos y sociolingüísticos como sistema que de forma integrada se interrelacionan a través de las diferentes unidades, los cuales incluyen aspectos de la cultura general y de la futura profesión de los estudiantes de Medicina, susceptibles de adaptación o modificación, conllevándolos al desarrollo en espiral de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con su carácter dinámico hacen que estos se encuentren en constante movimiento, buscando vías más adecuadas y alternativas que bajo el principio de la flexibilidad permitan redireccionar y reordenar el proceso de acuerdo a la situación concreta de los contenidos y las actividades diseñadas en cada caso, lo que propicia un desarrollo en el plano de las asignaturas Inglés I y II que en unión al resto de las disciplinas fomenta la formación y el desarrollo de los estudiantes.

Fundamentos sociológicos: Los fundamentos sociológicos se corresponden con la filosofía dialéctico-materialista que se resumen en la educación como fenómeno social determinado por la sociedad y determinante por su influencia en el desarrollo de esta, el sistema de relaciones que se establecen entre las agencias y agentes socializadores, la función social de la escuela, el rol de los educadores y el proceso de socio individualización del educando dentro y fuera de la escuela.

Se concibe al sujeto como protagonista del desarrollo social, transformando la sociedad en condiciones históricas concretas y transformándose a sí mismo. Se

asume la dialéctica materialista en la interpretación de la relación sujeto-objeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la interpretación de la relación sujeto-sujeto en el proceso de la comunicación, que ocurre en un intercambio entre el estudiante y el profesor, los propios estudiantes y el grupo en general a través de las diferentes tareas que se orientan.

Igualmente se hace necesario apreciar la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización, que le permite al estudiante a través de la primera en el contexto del aula, ir desarrollando las habilidades lingüísticas con el uso de variados textos, que además de la apropiación de la lengua inglesa, se interrelacionan con las otras disciplinas y aspectos generales de la realidad, contribuyendo al desarrollo de la personalidad; su individualidad y su formación integral, en la que la lengua inglesa juega un papel importante por cuanto lo prepara para su actualización científica y técnica y esto a su vez propicia su contribución a la sociedad y donde el rol del profesor como director y conductor, es esencial.

Fundamentos psicológicos: Se asume el enfoque histórico-cultural donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se coloca como centro de atención a partir del cual se utilizan vías para propiciar el interés de los estudiantes y un mayor grado de implicación personal en las tareas de aprendizaje y donde la relación entre pensamiento y lenguaje es primordial, pues como se expresó en páginas anteriores la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

El lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, captar el significado explícito e implícito en el texto y poder apropiarse de los diferentes elementos y extrapolarlos a situaciones de su realidad. También el principio de que la enseñanza

precede al desarrollo es asumido donde se concibe al estudiante como producto de una enseñanza, la actividad y la comunicación sin las cuales no sería posible la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje y menos aún en el contexto de una lengua extranjera.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas se logra en el proceso de comunicación donde los estudiantes y el profesor indistintamente juegan el papel de emisor y receptor, y tiene lugar la interacción grupal y dinámica entre todos, a través de actividades prácticas, debates y opiniones en que puedan usar y extrapolar los contenidos lingüísticos aprendidos a otras situaciones que propicien la comunicación, teniendo en cuenta la ZDP para desarrollar las potencialidades individuales con la atención a las diferencias de los estudiantes.

Fundamentos Pedagógicos: Los fundamentos pedagógicos constituyen el sustento teórico-metodológico de la metodología que se propone. Se tiene en consideración las categorías de la pedagogía que constituyen pares dialécticos a la vez que se encuentran interrelacionados las unas con las otras.

La instrucción está encaminada a desarrollar la actividad cognoscitiva del sujeto y tiene que ver con los contenidos conceptuales (conceptos, hechos, datos) y los procedimentales (habilidades, hábitos, destreza y procedimientos propiamente dichos). La educación sirve de guía espiritual del hombre dado por el trabajo organizado y dirigido de los educadores para la formación objetiva de cualidades de la personalidad, convicciones, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como los modos de conducta.

La formación expresa la dirección del desarrollo, el camino hacia donde debe dirigirse. El proceso de instrucción y educación constituyen el núcleo básico de la formación y el desarrollo. Las asignaturas inglés I y II constituyen medios al igual que el resto de las asignaturas, para lograr la formación integral del individuo. El desarrollo responde a las partes internas del proceso sin que implique la no consideración de la influencia socioeducativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. La instrucción y la educación se materializan a través del proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza es un proceso instructivo a través del cual los estudiantes se apropian de conocimientos y desarrollan hábitos, habilidades, destrezas por lo que se puede aseverar que este no se da solo sino en unión del aprendizaje considerado como un proceso organizado y dirigido por el profesor a la apropiación activa y consciente de los estudiantes de la herencia cultural acumulada y el desarrollo de habilidades intelectuales, así como el desarrollo de sentimientos y convicciones que les permitan a los estudiantes influir en la sociedad y transformarla y lograr su autodesarrollo y autoperfeccionamiento constante.

Consecuentemente la metodología tomará en consideración la dinámica de los componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se observa su relación dialéctica. Se destaca aquí el papel del problema dado por la situación que presenta el objeto y que genera una necesidad. En este caso el problema se centra en las insuficiencias de la comprensión lectora del idioma inglés

como lengua extranjera en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, y el objeto en el perfeccionamiento de esa comprensión lectora.

El profesor actúa como director del proceso que diseña a partir del diagnóstico de los estudiantes. El objetivo ocupa un lugar destacado en la dirección del proceso, *“...constituye el propósito y aspiración que se va conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante”*. (Addine, 2004: 67) y determina el contenido, los métodos y las formas de organización de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera al expresar la transformación que se desea lograr en el estudiante. El contenido considerado como primario por Addine (2004) con lo que coincide la investigadora, ya que no es posible pensar en un objetivo sin un contenido en mente, lo que no se renuncia al carácter rector del primero; lo conforma el sistema de conocimientos que incluye los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos que se presentan de forma inductiva o deductiva, haciendo un mayor uso de la inductiva sobre todo para las estructuras gramaticales y su sintaxis; la formación de habilidades que parte de la demostración del docente, el trabajo conjunto docente estudiante y el trabajo independiente del estudiante donde juegan un papel determinante las estrategias de aprendizaje desarrolladoras para comunicarse de forma inteligible y la formación de valores para lo que necesita conocer en qué consiste el valor, querer poseer el valor, sentir satisfacción por el valor y por último manifestar el valor.

Esto indica que la formación de estos contenidos en primer lugar no se realizan de forma aislada al resto de los contenidos y en segundo lugar, que se requiere de una planificación y orientación muy precisa por parte del profesor, así como de tiempo

para ello en el que tiene una influencia grande su modo de actuar, sentir y pensar, es decir su ejemplo a seguir por los estudiantes.

El método realiza la función de director del proceso, coincidiendo también con Addine (2004) constituye un sistema de acciones dirigidas a un objetivo con el que se debe asegurar una adecuada apropiación de los contenidos. Los métodos fundamentales que se utilizarán son los de elaboración conjunta, trabajo independiente y búsqueda parcial o heurística. Los medios de enseñanza como sostén material del método serán variados en correspondencia al tipo de actividad, objetivo y contenido, por lo que se utilizarán objetos reales, láminas, fotos, tarjetas con informaciones diversas o palabras, grabaciones, videos entre otros. Estos dos últimos resultan de gran importancia pues permiten a los estudiantes ir apropiándose paulatinamente del lenguaje en su forma auténtica donde escuchan diferentes acentos de nativos y el lenguaje extraverbal adecuado para cada situación comunicativa.

La evaluación como un proceso dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita su dirección así como el control y la valoración del aprendizaje. Esta comienza con el diagnóstico y se mantiene durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite determinar en diferentes momentos la calidad con que se van cumpliendo los objetivos y realizar las correcciones pertinentes, redireccionar el proceso en correspondencia a las dificultades y potencialidades que se detecten. Igualmente se asumen los eslabones del proceso evaluativo descritos por Fuentes (2002), donde la coevaluación y la autoevaluación además de la más empleada heteroevaluación conllevan a un análisis “democrático” sobre el proceso.

La autoevaluación es la que se desarrolla a un nivel cualitativamente superior en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto, pero desde una perspectiva individual. El profesor analiza el proceso críticamente y cada estudiante analiza su propio avance o retroceso, trazándose metas superiores para elevar la calidad en el aprendizaje.

El sistema de evaluación que forma parte de la metodología se corresponderá con el previsto en el programa de las asignaturas Inglés I y II, es decir evaluaciones frecuentes para cada unidad, donde predomina la evaluación cualitativa integral desarrollada por el estudiante durante las diferentes actividades docentes de cada unidad, dos trabajos de control en clases y el examen final.

La forma organizativa docente será la Clase Práctica de la Lengua Inglesa (CPLI) como forma básica de organización del proceso de enseñanza para las lenguas extranjeras en las Ciencias Médicas. Su estructuración constituye una etapa fundamental del trabajo docente ya que de la calidad de la misma depende en gran medida su efectiva realización. También se realizarán algunas actividades de educación en el trabajo relacionadas con la atención primaria de salud lo que permitirá lograr la interdisciplinariedad al estar relacionadas con la futura profesión de los estudiantes. Esto solo se realiza a un nivel elemental pues la misma se lleva a la práctica verdaderamente en el ciclo de IFE (cuarto y quinto años).

En cada actividad docente se tendrán en cuenta las fases de orientación, ejecución y control, las que también servirán de base teórica para la estructuración de la metodología que se propone, exhibiendo las particularidades de las actividades apropiadas para cada paso de la comprensión lectora.

Etapa de orientación: se debe hacer un análisis del diagnóstico, y determinar la tarea a orientar sobre la base de los conocimientos previos, así como las dificultades, motivaciones e intereses sobre el tema en cuestión. Esta fase resulta la más importante de cada tarea en la que hay un proceso completamente mental por parte del alumno.

Etapa de ejecución: Su éxito depende de la primera fase. El alumno ejecuta, teniendo en cuenta la orientación dada y utilizando sus propias estrategias y estilos de aprendizaje. A pesar de que el protagonismo corresponde al alumno, el profesor juega un papel importante, es el conductor brindando ayuda, pero además identificando las posibilidades de cada alumno en particular al realizar la tarea y lo que realiza con la colaboración de otros o del propio profesor (ZDP).

Etapa de control: Tiene función retroalimentadora ya que le da elementos de juicios a las dos partes del proceso; el alumno se valora a sí mismo, percatándose de sus avances y debilidades para trabajar sobre esta base y alcanzar el desarrollo. El profesor hace una valoración del objetivo propuesto teniendo en cuenta también el progreso y dificultades, lo que le permitirá planificar la próxima tarea. No obstante, debe estar presente en las tres fases y sobre todo en la de orientación, ya que resulta de gran importancia controlar si la misma ha sido precisa, de lo contrario trabajaría sobre la base del ensayo y error.

La aplicación de la metodología se concibe en un proceso organizado y dirigido hacia el perfeccionamiento de la comprensión lectora en idioma inglés como lengua extranjera. Se tiene en cuenta el encargo social a lo que están llamados los futuros médicos de comunicarse en la lengua inglesa y de su preparación científico técnica

para toda la vida, para lo cual resulta imprescindible desarrollar el proceso de comprensión lectora de forma adecuada; momento en que los alumnos comprenden, e interpretan usando las estrategias de aprendizaje que les resulten útiles para la tarea a realizar.

Las estrategias deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir atendiendo a las necesidades que muestran o que infiere de los alumnos. Sin embargo, para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión como son anticipación, verificación, autocuestionamiento, autorreflexión, etc., no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad, hacer que los estudiantes las hagan suyas, que puedan implicarse en un proceso activo de control del proceso de comprensión, por lo que el desarrollo de estrategias metacognitivas resultan las más eficientes para que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo, para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una adecuada comprensión.

3.2.2 Aparato cognitivo e instrumental de la metodología.

El aparato cognitivo aporta los elementos teóricos que fundamentan la acción del profesor de lenguas extranjeras para el logro de los objetivos propuestos y el aparato instrumental lo conforman tres etapas divididas en una secuencia de once pasos metodológicos estructurados de forma sistémica bajo el principio de la flexibilidad que explican como opera la metodología en la práctica del aula.

En el **aparato cognitivo** están definidos los aspectos fundamentales del objeto de estudio y campo de acción, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, la comprensión lectora, y las estrategias de aprendizaje desarrolladoras. En su cuerpo conceptual aparecen las definiciones fundamentales y en su cuerpo legal las exigencias didácticas y recomendaciones metodológicas que regulan el proceso de aplicación del aparato instrumental.

Cuerpo Conceptual

- **Proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera:** proceso organizado y dirigido por el profesor a la apropiación activa y consciente de los estudiantes sobre los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos y al desarrollo de habilidades generales y específicas de las lenguas extranjeras necesarias para la comunicación en idioma inglés, así como el desarrollo de sentimientos y convicciones que les permitan a los estudiantes con el uso consciente de las estrategias de aprendizaje desarrolladoras, poder comunicarse en esta lengua en el contexto histórico concreto donde se encuentren, logrando su autodesarrollo y autoperfeccionamiento constante.
- **Habilidades lingüísticas:** acciones y operaciones necesarias para hacer uso adecuado del idioma, ya sea en tareas de audición, lectura, escritura o habla que permiten su integración de forma natural, tal y como se presentan en la realidad, propiciando la comunicación en el idioma inglés.
- **Comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera:** proceso de interacción significativa con el texto en que el lector construye su significado

basado en los conocimientos previos y la información que el mismo le ofrece. Constituye un proceso mediante el cual se captan los significados expresados por otros, penetrando en el sentido interno del texto a través de tareas en que se integran el resto de las habilidades lingüísticas que con el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras conllevan a la comunicación en la lengua inglesa, hasta llegar a la meta comprensión entendida como el proceso de adquisición, comprensión, interpretación y evaluación del texto.

- **Estrategias de aprendizaje desarrolladoras para la comprensión lectora:** Son los procesos mentales, procedimientos o técnicas utilizados conscientemente para autorregular la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. Se clasifican en dos grupos generales: las heurísticas relacionadas con los procesos mentales de carácter personal, donde cada uno descubre algo nuevo que no conocía a través del esfuerzo personal y los procedimientos o técnicas que son las que hacen poner en marcha la estrategia, buscar, identificar, seleccionar la información relevante, resumir, parafrasear, etc.

Cuerpo Legal

Exigencias Didácticas para la aplicación de la metodología de la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera.

- Integración de los componentes personalizados del proceso de enseñanza aprendizaje mediados por la dirección del profesor, quien diseña, orienta y controla, en tanto que el estudiante ejecuta las diferentes tareas relacionadas

con la comprensión lectora en su integración con las restantes habilidades lingüísticas y con el uso consciente de las estrategias de aprendizaje desarrolladoras enfatizando en las de tipo metacognitivas específicas para la comprensión lectora. Estas serán incluidas indistintamente en las diferentes actividades del folleto mientras que otras las seleccionarán los propios estudiantes con la guía del profesor o en correspondencia a su éxito o fracaso al usarlas. A continuación se relacionan las que han sido reformuladas por la autora (Rodríguez, E. 2011) para la metodología que se presenta.

- Leer lo más que pueda en la lengua extranjera.
- Leer aquellos textos o libros que le causen placer.
- Leer textos que estén a su nivel de conocimiento.
- Planificar con adelanto lo que se va a leer y cómo lo va a hacer, es decir qué tipo de lectura necesita.
- Leer con un propósito en mente. Se puede ir leyendo por partes para una mejor comprensión.
- Determinar las partes separando con un guión hasta donde se habla de una misma idea.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Escribir una frase que resuma la idea de cada parte.
- Resumir las ideas generales del texto.
- Tomar notas de lo que va leyendo.
- Leer varias veces hasta entenderla.
- Hacer resúmenes de lo que va leyendo, bien en la mente o por escrito.
- Hacer un esquema, tabla, gráficos, una guía de palabras claves.

- Seleccionar la información relevante
 - Hacer predicciones de lo que puede pasar en el futuro en el texto.
 - Usar elementos del propio texto para llegar a su significado.
 - Resumir el texto.
 - Parafrasear sobre el texto.
 - Usar el diccionario para tener un sentido detallado de lo que las palabras individuales quieren decir o preguntar al profesor o a un estudiante más aventajado.
 - Hacer una imagen mental de las palabras nuevas.
 - Regresar a las palabras nuevas periódicamente para no olvidarlas.
 - Recordar la situación donde por primera vez vio la palabra.
 - Intentar usarlas en situaciones nuevas.
 - Interpretar el texto.
 - Considerar otras posibles interpretaciones del texto.
 - Distinguir entre lo viejo y lo nuevo aprendido.
 - Autorreflexionar y autoevaluarse.
- Realización del diagnóstico para cubrir necesidades educativas, instrumentales y lingüísticas de los estudiantes atendiendo sus diferencias individuales, particularidades, problemas, intereses, creencias y culturas en aquellos casos de grupos con estudiantes de diferentes nacionalidades, sin descuidar la vinculación de lo individual con lo colectivo.
 - Utilización del principio de la flexibilidad de forma tal que en la segunda y tercera etapa de la metodología pueda variar el orden de los pasos respondiendo al contenido, y la evaluación sistemática de estos para detectar deficiencias y realizar las necesarias correcciones teniendo en cuenta los eslabones del

proceso de evaluación.

- Trabajo para el logro de la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones.
Ir más allá de la llamada competencia “transicional” (Stern 1989:399) que se refiere al período intermedio de aprendizaje de la lengua, compuesto por elementos correctos e incorrectos e integrar las cuatro habilidades lingüísticas de forma natural y darle prioridad a una u otra en un momento determinado, en dependencia del objetivo de la clase o tarea, logrando la extrapolación del contenido de la lengua extranjera al medio nacional y local.
- Clasificación de los errores atendiendo a los diferentes aspectos de la lengua y forma de corrección en correspondencia con el nivel de asimilación. En la fase de reproducción se corrige una vez que el estudiante haya culminado su intervención o durante la realización de la tarea de forma individual o colectiva, mientras que en las fases de producción o creación se realiza al final del chequeo de la tarea de todos los estudiantes colectivamente haciendo las aclaraciones necesarias en cada caso y construyendo conocimientos a partir de los errores, así como estimulando las respuestas correctas, de forma tal que tanto éxitos como dificultades estén en función del proceso de enseñanza-aprendizaje evaluando también el esfuerzo.
- Establecimiento del necesario vínculo entre la lengua extranjera y la lengua materna, sin caer en comparaciones innecesarias.
- Realización de actividades de lectura con sentido de trabajo cooperativo y creación de un clima de clase adecuado para mantener el interés y la motivación hacia la actividad docente.
- Selección de los textos atendiendo a los criterios siguientes:

- **Cohesión:** Se refiere al modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí y se manifiesta en su “sintaxis superficial”. Se da en el plano de la expresión.
- **Coherencia:** Se manifiesta en un nivel más profundo mediante la continuidad de sentido que caracteriza a un texto y que afecta a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados en el mismo. “... *es la iliación lógica-psicológica de las ideas en el texto*” (Domínguez, 1998:39). Estos conceptos se elaboran en función del fin que se persigue con ese texto. La misma se da en el plano del contenido, es decir el significado y tiene tres funciones: garantiza el enlace semántico, prepara al receptor para la información que sigue, lo orienta en la comprensión del texto y fija la “memoria textual” pues hace que el receptor vuelva a revisar lo leído.
- **Aceptabilidad:** Se refiere al receptor, la cual ocurre cuando la comunicación le llega sin alteraciones dada por la calidad del texto.
- **Situacionalidad:** Está dada por la importancia del texto en el interior de una situación comunicativa concreta.
- **Autenticidad:** Siempre que ha sido posible se han incluido textos auténticos, entendiendo por autenticidad el criterio de Wilcox (2003) como todo aquello que refleja de forma natural situaciones que se dan en la vida real a través del uso de la lengua por nativos. Estas expresiones comunicativas propician un aprendizaje más real de esa lengua extranjera.
- **Elementos lingüísticos:** Se han incluido aquellos textos donde existe una correspondencia directa con las funciones y formas que se deben tratar en el programa de cada asignatura.

- Aplicabilidad: El contenido debe ser relevante para la vida real de los estudiantes, por lo que se debe tener en cuenta sus motivos, necesidades e intereses, así como su futura profesión.
- Extensión del texto de 120–150 palabras en correspondencia con lo establecido en los programas de las asignaturas Inglés I y II de la carrera de Medicina.

El **aparato instrumental** se construye a partir de los elementos teóricos recogidos anteriormente y para su concepción y puesta en práctica se tuvieron en cuenta las tres etapas establecidas por Greenwood (1985) con la peculiaridad que la conforman once pasos divididos en esas tres etapas en las que se establecen relaciones entre ellas y se tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje desarrolladoras para la comprensión lectora, en especial las estrategias de tipo metacognitivas; aspectos estos no concebidos por el autor antes mencionado. Igualmente se declaran tres aspectos esenciales en la metodología, los cuales ayudan a un mejor proceso de la comprensión lectora que se resumen en orientar claramente lo que han de aprender, brindar oportunidades para utilizar lo que han aprendido y realizar las correcciones apropiadas mientras están aprendiendo.

Cada etapa de la metodología guarda relación con la anterior e igualmente los pasos que la conforman, los que permiten un orden lógico para la aplicación y control de la misma, aunque se ajustan al principio de la flexibilidad, es decir, variar el orden de los pasos, e incluso excluir alguno si así se entiende, que no influya negativamente en el desarrollo del proceso de la comprensión lectora.

Para cada paso se sugieren variadas actividades en las que el profesor puede elegir la adecuada de acuerdo a las características de los textos, tema y contenido que se trate, particularidades de cada grupo y alumno y del momento histórico concreto en que tenga lugar el proceso; algo que debe estar presente en aquellos que pudieran

en un momento determinado hacer uso de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Igualmente se sugieren las acciones a realizar en la fase de orientación, ejecución y control en cada uno de los pasos. También se incluye una actividad nombrada “Técnica de lectura rápida” cuyo objetivo fundamental es desarrollar habilidades de lectura que tributen a un buen proceso de comprensión lectora, a través del cual se incluyen fases y donde se va planificando la misma por partes en un tiempo determinado y con diferentes tareas para cada fase.

3.2.3 Etapas y pasos secuenciales que conforman la metodología.

- **Primera Etapa. Actividades previas a la lectura:**

1. Familiarización con el tema: Es la actividad que se realiza para adentrar al estudiante en el tema que se va a tratar, adelantar vocabulario o gramática si es necesario. Está llamada a garantizar la comprensión de las tareas que realizará en lo adelante. En dependencia del conocimiento que posean los estudiantes sobre el tema del texto y la complejidad del mismo, la familiarización será más o menos detallada. Por ejemplo si el texto se refiere a una personalidad extranjera, no muy conocida en el ámbito nacional como es el caso de Helen Keller, en el que además se presenta vocabulario nuevo como deaf, blind y mute, se muestra una foto de Helen y se les hacen diferentes preguntas en relación a las respuestas que se vayan obteniendo:

- Do you know her?, What was her name?, What did she do?, Why did she become famous?, Did she have any handicap?

Si algunos de los estudiantes conocen sus impedimentos, quizás no lo sepan decir en inglés, por lo que se les pide que lo digan en español y el profesor

escribe su equivalente en la lengua inglesa. Si un alumno aventajado lo sabe, se explora en el grupo para ver si los demás conocen el vocabulario y de haber alguno que no lo sepa se explica en inglés con la ayuda de la mímica si es necesario. Si por el contrario, el texto se refiere a saludos, presentaciones de personas y la labor que desempeñan, pues basta solo con mostrarle láminas que representen lo anterior y pedirle que especulen sobre las mismas.

2. Acción previa a la percepción lectora: Es el ejercicio que se orienta antes de efectuar la lectura del texto por los alumnos con el propósito de identificar el tema o sobre qué trata el mismo, o buscar alguna información específica en el texto como nombre, fecha, una acción determinada, etc., es decir ir a la búsqueda de elementos relativamente sencillos que permitan ir transitando de la comprensión externa a la interna del texto. Se les dice que lean detenidamente la tarea que se orienta, que pueden ser preguntas de sí o no; verdadero o falso, (no más de tres) pregunta general sobre qué trata el texto, qué se describe en el mismo, completamiento de cuadros, frases, esquemas, etc. El profesor orienta con mucho tacto para percatarse si realmente saben qué y cómo debe realizar la tarea, si existiera alguna duda en alguna palabra, el enfoque de la pregunta, pues este la explica de forma tal que cuando ellos pasen al siguiente paso sepan hacia donde va dirigida su lectura, qué elementos deben buscar en el texto. Una vez que vayan a leer ya deben tener el propósito en mente, de lo contrario lo leen y cuando se les orienta la tarea, necesitan leerlo de nuevo para encontrar la respuesta que buscan porque no hay tarea preconcebida. Resulta importante por tanto, ubicar esta actividad previa al texto, algo no común tradicionalmente.

- **Segunda Etapa: Actividades durante la lectura.**

3. Lectura del texto: Teniendo en cuenta las actividades orientadas, el alumno realiza una, dos o tres lecturas, aunque el proceso es más individual, es decir la cantidad de lecturas del texto está en dependencia de sus potencialidades ya que habrá alumnos que con una lectura solamente realizarán la tarea mientras que otros necesitarán de dos o tres y hasta alguna más. A estos últimos, mientras ejecutan la tarea, el profesor se mantiene atento para aclarar, explicarles alguna palabra o estructura que no entiendan, siempre teniendo en cuenta que las interrupciones sean solo las necesarias, para permitir una comprensión general del texto.
4. Preguntas o tareas más específicas sobre el texto: Para realizar este paso se necesita de una lectura intensiva ya descrita en el capítulo I, que permita al estudiante encontrar el sentido interno del texto para poder desarrollar la tarea. En este paso se enuncian preguntas, pero pueden ser otras tareas como buscar palabras claves, elaborar preguntas por parte de los estudiantes, bien dándoles algunos elementos como auxiliares (is, are, do, does, did, o palabras interrogativas (what, where, when, who, etc.), o solo orientarlos a que elaboren las preguntas que ellos entiendan adecuadas, describir algún personaje del texto, algún lugar u objeto, compararlos con otras personas, objetos, lugares, etc. En el caso de preguntas, estas serán más específicas que las del paso 2, en las que se incluyen las preguntas literales, de inferencia y evaluativas (Alonzo, 2009), que necesitan una lectura más detallada o profunda del texto y se presentan en el orden que aparecen mencionadas, siendo consideradas como niveles de comprensión por el autor antes referenciado. Las preguntas literales piden información que está explícita en el texto: Ejemplo, "...When Helen Keller was nineteen months old she possibly

suffered from scarlet fever or meningitis. The illness did not last long, but it left her deaf and blind". Una pregunta literal pudiera ser: When did Helen become blind and deaf? Este es el tipo de pregunta más fácil que puede aparecer en el paso 2 también. Las preguntas de inferencia por su parte, requieren del conocimiento previo del estudiante además de la comprensión que haya obtenido del texto, interactuando con este y penetrando en el mismo. Ejemplo: Did Helen feel lonely when she was a child? Why/why not?; mientras que las preguntas evaluativas necesitan del criterio del lector en relación a situaciones que se presentan en el texto o algún hecho o personaje. Ejemplo: Helen has kept as an example to follow. La pregunta pudiera ser: Why do you think, she has kept as an example to follow?

5. Trabajo con el vocabulario: Se refiere a cualquier ejercicio o actividad encaminada a identificar y apropiarse del vocabulario fundamental del texto; aquel vocabulario nuevo y que esté relacionado además con el tema de la unidad. Se puede realizar a través de ejercicios de completar, selección múltiple, selección de sinónimos o antónimos, enlazar la definición con la palabra, ofrecer definiciones para que busquen la palabra o frase, asociación de palabras, conjunto de láminas con las cuales se forma una palabra, crucigramas y selección de palabras claves por párrafos o en el texto completo, entre otros. De los diferentes ejercicios mencionados, el menos común es el de las láminas, por lo que se ofrece un ejemplo a continuación.



D E N T I S T

6. Lingüística del texto: Incluye todo el trabajo que se realiza con las estructuras gramaticales que se encuentran presentes en el texto, bien las que son introducidas por vez primera o las que son reforzadas. También se incluye la sintaxis y el uso de los títulos en inglés, los saludos formales e informales, algunas palabras como pronombres personales, demostrativos, relativos, etc., conjunciones, preposiciones específicas para determinados verbos como dream about, consist of, concentrate on... y para determinadas situaciones como at 2 o'clock, on Friday, at Serafín Sánchez park, on the train, by train, on the plane, by plane, by car, in my car. Todo se explica a través de la función que ellas cumplen en el proceso comunicativo y que se han presentado en el texto. En todos los casos se prefiere utilizar el método inductivo, a través del cual se presentan los elementos lingüísticos, buscando los ejemplos en el texto o a través de otros que hayan sido producidos por los propios estudiantes a partir de las tareas anteriores y se les pide que observen los elementos que se presentan y digan que observan de común o de diferente en ellas. Por ejemplo si es la estructura del presente simple del verbo, van a encontrarse diferencias entre la tercera persona del singular y el resto de las personas, por lo que ellos mismos se darán cuenta de las diferencias y podrán generalizar el uso a nuevas situaciones.
7. Selección de la idea esencial: Es un paso que requiere de la penetración en el texto para poder determinar realmente la esencia de lo que se lee o escucha. La selección puede ser del texto completo, de parte del mismo o de uno de sus párrafos. Las respuestas pueden ser similares, aunque no idénticas pero sí existen palabras claves que no deben faltar. Es algo que aunque parece

sencillo, si no hay una comprensión del sentido interno del texto, es difícil lograr una actividad consciente. Para ejecutar la actividad, el profesor debe tener en cuenta los estudiantes que mayores dificultades presentan en el aprendizaje y proporcionarles ayuda para el cumplimiento de la tarea.

8. Título del texto: Es una actividad que también requiere penetrar en el texto aunque es menos compleja de ejecutar que la anterior ya que las posibilidades son variadas. El estudiante debe comprender el texto y saber cuál es el tema lo que le permitirá seleccionar un título adecuado casi siempre. Sin embargo, se considera un paso importante dado que ubica al estudiante en el tema que trata.

- **Tercera etapa: Actividades posteriores a la lectura.**

9. Continuación del texto con ideas propias: Este paso es totalmente de producción, donde se les pide a los alumnos que imaginen algo sobre algunos de los personajes, algún hecho, lugar y lo incluyan en la parte del texto que ellos consideren adecuado, o que transformen una conversación que se les ha dado para trabajar la lingüística como parte del texto inicial. Ejemplo: Lo que sigue corresponde a una parte de un texto cuyo personaje es Jennifer Bradbury : “... and I certainly didn’t want to spend the rest of my life behind a typewriter either, I wanted some kind of career, but I didn’t really know what it was ... , Later I realized I wanted to be... because...” La tarea pudiera ser: Imagine you are Jennifer. Complete Jennifer’s idea in a short paragraph.
10. Interpretación: Constituye también otro paso de producción o creación en que el estudiante va a debatir, opinar, reflexionar o comparar sobre lo que ha leído u oído, utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales que ha ido

incorporando en su aprendizaje y por tanto las habilidades que ha ido desarrollando en el proceso de comunicación. Ejemplo: Discuss with your partner the attitude of the character towards the situation he is facing.

11. Extrapolación: Se refiere a las actividades encaminadas a extrapolar los aspectos de la lengua presentados a través del texto a situaciones reales de su vida, experiencias propias y contexto social en que se desenvuelve como grupo o individuo. Es el momento más adecuado para que los estudiantes apliquen los conocimientos de los que se han apropiado, a su realidad, a su medio social, nacional o local, e incluso puedan crear situaciones en que incorporen otros elementos de unidades anteriores o que ellos hayan ido agregando de su propio aprendizaje. Ejemplo: En una unidad donde se presenta una síntesis acerca de Los Beatles y John Lenon, y donde se introducen las funciones de telling stories y narrating events, la tarea pudiera ser: In addition to writing, recording, and performing, Lennon together with his group; the Beatles, made two feature films in the mid-1960's, "A Hard Day's Night" (1964) and "Help" (1965) which were very successful. Have you seen any of these two films, or any other one you liked and remember? Write a review of one of them with no less than 100 words.

Actividad opcional de comprensión lectora (Solo para alumnos aventajados con los que se puede utilizar otro tipo de texto): Es una actividad opcional que se ejecuta con el método de trabajo independiente donde se obvia el primer paso de la metodología, siguiendo el resto de los pasos en dependencia del tipo de texto pero con un nivel de profundidad mayor y con textos de mayor complejidad, que pueden

ser científicos, literarios, periodísticos o los propios textos descriptivos o narrativos. Responderán en cada caso a los intereses de los estudiantes hacia los cuales van dirigidos. Aquí se incluirán otras actividades como clasificar el tipo de texto, situaciones en que se usaría, cuál fue la intención del autor al escribir ese texto, al utilizar alguna frase específica, etc. También se derivarán tareas como resumir, extraer las ideas fundamentales para elaborar otros textos por ellos que una vez chequeados por el profesor pudieran servir para trabajar en el aula, realizar mapas, cuadros, buscar datos del autor, referirse a la importancia del texto, compararlo con textos similares, comentar, etc. Con cualquiera de estas tareas podrán posteriormente presentarlo de forma expositiva individualmente o en forma de panel. Las acciones que se sugieren para cada paso de la metodología, así como las posibles actividades a realizar forman parte del manual que se anexa (Anexo 6).

“TÉCNICA DE LECTURA RÁPIDA”

Dado el poco desarrollo en el ritmo de velocidad de lectura de los estudiantes en lenguas extranjeras, lo cual provoca desmotivación hacia las tareas de comprensión (Anderson, 1999), se consideró fructífero incluir un texto con un nivel de complejidad medio del que se derivaron cuatro fases; todas relacionadas con la lectura por partes en un tiempo determinado. Esta actividad forma parte de la metodología que se presenta como una tarea complementaria y constituye estrategias de enseñanza para el logro de los objetivos propuestos. Las fases son:

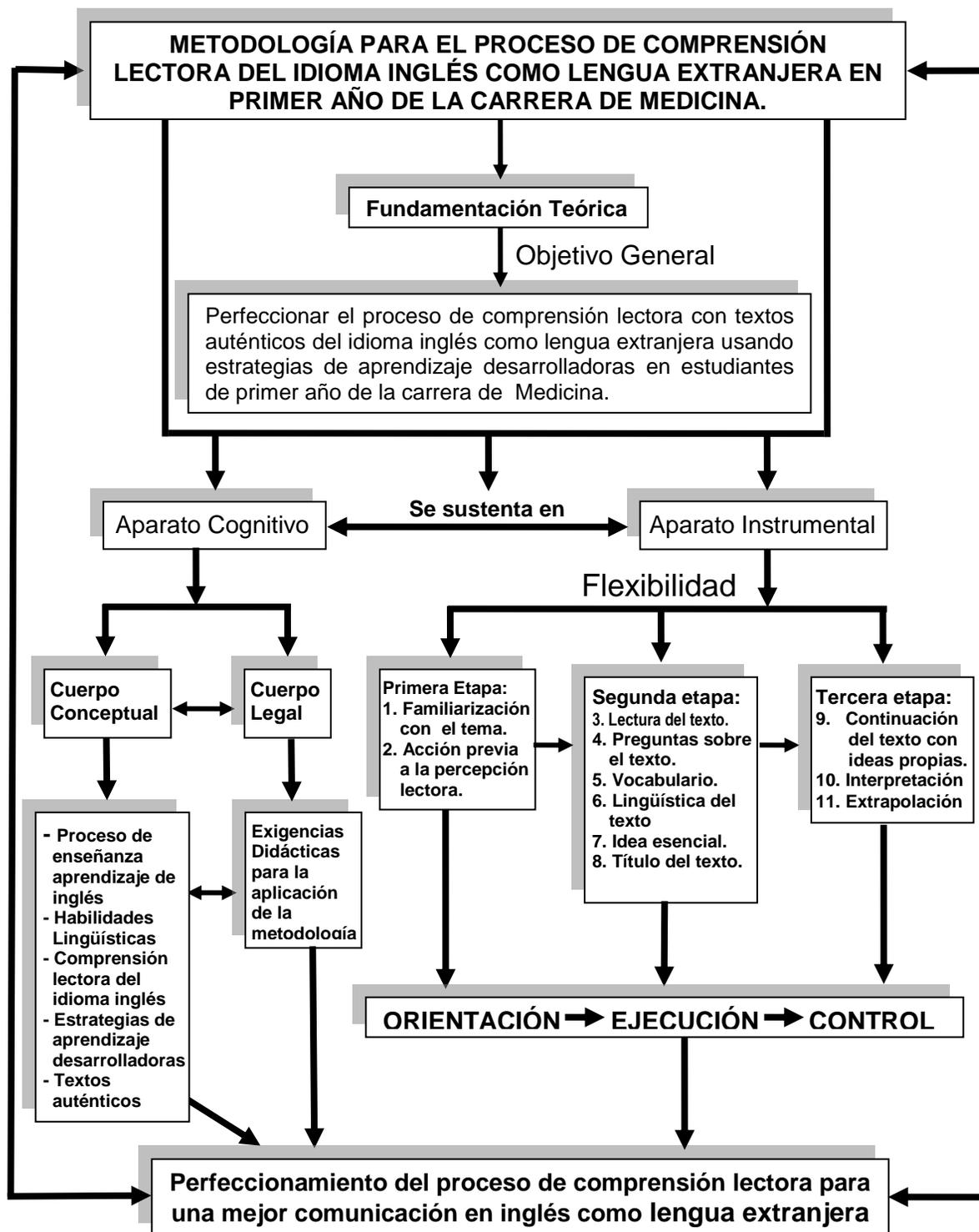
1. Familiarización con el tema que se realiza de la misma forma en que aparece explicado en la metodología.

2. Lectura por partes: Los estudiantes leen durante un minuto hasta donde puedan, una segunda vez, también durante un minuto, pero deben leer más que la primera vez hasta completar la misma acción cuatro veces. Al culminar esta fase deben decir el tema de la lectura previamente orientado.
3. Repetición de lectura: En esta fase se establece un mínimo de lectura de un párrafo de 100 palabras aproximadamente cuatro veces en dos minutos hasta completar el texto. Se van orientando actividades por partes que pueden ser ejercicios de selección múltiple, de verdadero o falso, preguntas de si o no, con palabras interrogativas, entre otras.
4. Establecimiento del tiempo de lectura por los estudiantes. Los propios estudiantes establecen la cantidad de palabras que leerán por minuto. Habrá algunos más rápidos y otros más lentos, con los cuales se trabajará para lograr el objetivo propuesto. Los objetivos que se proponen pueden ser extraer la frase clave o la idea principal por párrafos, adicionar palabras o frases importantes que pueden aparecer en alguna parte del texto, reconocer la estructura gramatical que más se usa y trabajar con la misma, seleccionar palabras de un mismo grupo y opinar sobre algún personaje o evento del texto o sobre el texto completo, o cualquiera otra actividad que el profesor considere que se ajusta a la situación concreta del aprendizaje y las características de los estudiantes.
5. Extrapolación: Se siguen las mismas sugerencias que las explicadas en los pasos de la metodología.

Considerando entonces que todo proceso de enseñanza-aprendizaje parte de una planificación y organización de sus componentes, comenzando por los objetivos,

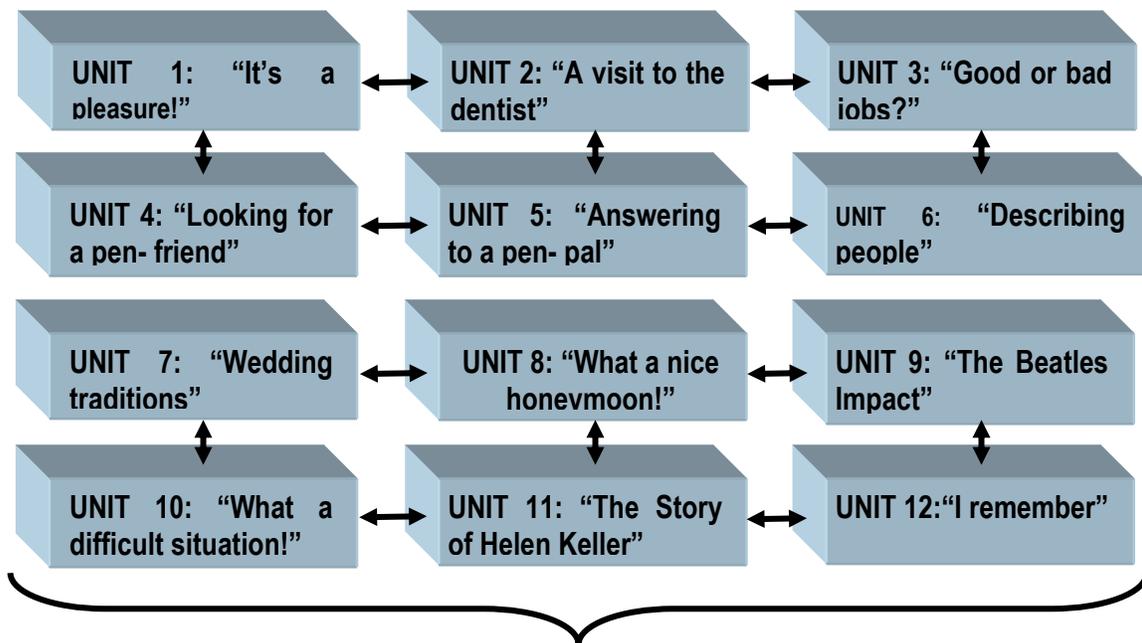
(¿para qué se enseña y se aprende?), los cuales ocupan un lugar destacado y a partir de ahí se organizan los contenidos (¿qué se enseña y que se aprende? y los métodos (¿cómo se enseña y se aprende?), estando estrechamente unido a estos como su sostén material, los medios de enseñanza (¿con qué se enseña y se aprende?) seguidos entonces por la forma de organización (¿Cómo se organiza la enseñanza y el aprendizaje?) y la evaluación que se encuentra presente en todo el proceso a través de sus funciones educativa, instructiva, formativa, sumativa y retroalimentadora y visto como un proceso cualitativo dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es que se presenta el folleto con los textos para la comprensión lectora y sus correspondientes tareas que responden a la secuencia de pasos descritos anteriormente, con la peculiaridad que se incluyen otras actividades para lograr la verdadera integración de las cuatro habilidades lingüísticas y se tiene en cuenta el principio de la flexibilidad. Este permite modificar el orden de los pasos e incluso obviar alguno de estos en correspondencia al contenido de la unidad y al tipo de ejercicio.

A continuación se representa gráficamente la estructura de la metodología como resultado científico de la investigación, así como el folleto que se presenta en un documento fuera del cuerpo de la tesis.



ENGLISH BOOKLET FOR FIRST YEAR MEDICINE STUDENTS

READING COMPREHENSION



3.3 Análisis de los resultados obtenidos en el cuasi experimento sobre comprensión lectora.

Para comprobar la efectividad de la metodología elaborada en la que se utilizó el folleto con los textos y las actividades derivadas de los mismos, se realizó un cuasi experimento del que se hizo referencia en el epígrafe 2.1. La muestra seleccionada estaba dividida en dos grupos cuyas características se detallaron en el mismo epígrafe. A los estudiantes se le aplicó un pretest (Anexo 7) al inicio del cuasi experimento, es decir al comenzar el segundo semestre de su carrera, una vez que habían recibido durante el primer semestre la docencia con la utilización del libro “Vision I”.

Los aspectos que se evaluaron fueron:

1. Preguntas sobre el texto.
2. Vocabulario.
3. Uso de la estructura gramatical.
4. Selección de la idea esencial.
5. Título del texto.
6. Continuación del texto con ideas propias.
7. Opinión sobre el texto.
8. Descripción.

Dicho pretest tuvo como propósito diagnosticar el desarrollo de la comprensión lectora en toda la muestra, comparar los resultados entre ambos grupos y una vez comprobada sus similitudes, aplicar la metodología propuesta. Culminado el segundo semestre se realizó el posttest (Anexo 9), evaluándose los mismos aspectos que en

el pretest y comparando los resultados obtenidos en la evolución del aprendizaje de los estudiantes.

Se aplicaron pruebas estadísticas para comprobar los grupos según el nivel alcanzado en el aprendizaje de la comprensión lectora: comparación de poblaciones transversales (Test de Mann Whitney), además se prueba la evolución en el aprendizaje de los estudiantes de cada grupo: comparación de poblaciones longitudinales (Test de Wilcoxon). Estos tests se aplicaron con un nivel de significación (α) menor a 0.05, por lo que se plantearon las siguientes hipótesis nulas (H_0) y alternativas (H_1)

Poblaciones transversales:

H_0 : No existe diferencia entre ambos grupos en los indicadores sobre el proceso de comprensión lectora.

H_1 : Existe diferencia entre ambos grupos en los indicadores sobre el proceso de comprensión lectora.

Poblaciones longitudinales:

H_0 : No existe diferencia entre los resultados al principio y final del segundo semestre en los indicadores de la comprensión lectora en el grupo analizado.

H_1 : Existe diferencia entre los resultados al principio y final del segundo semestre en los indicadores de la comprensión lectora en el grupo analizado.

En la tabla 5 (Anexo 10) se muestran los resultados obtenidos en el pretest, postest y los tests estadísticos correspondientes a las comparaciones de las poblaciones transversal y longitudinalmente.

En el primer examen (pretest) la calificación en los dos grupos se comportó con similitudes, por lo que se analizarán ambos de forma general. La puntuación en los

diferentes aspectos de los estudiantes de cada grupo oscila en los siguientes intervalos dados en porciento.

- Desaprobados (2) se comportaron alrededor [11.8 %, 47.1 %]
- Regular (3) oscila alrededor [17.7 %, 61.1 %]
- Bien (4) oscila en el intervalo [11.1 %, 35,3%]
- Excelente (5) solo estuvo alrededor del intervalo [0 %, 11.1 %]

El aspecto de mayor dificultad fue el de seleccionar la idea esencial que en ambos grupos alrededor del 45 % de los estudiantes desaprobaron, seguida por la de preguntas sobre el texto donde los desaprobados estuvieron alrededor del 38 %. De aquí se infiere que este resultado estuviera asociado en el primer caso a que nunca habían realizado esta acción y en el segundo, aunque sí lo hacían con mucha frecuencia, casi siempre eran preguntas literales y no de inferencia o evaluativas, razón por la cual hacía que su desarrollo para penetrar en el texto no era suficiente y no les permitía decodificar el mensaje e interpretar la intencionalidad del mismo. El resto de los aspectos, a pesar de tres de ellos ser actividades de producción, se comportaron con menos dificultades, sin que se pueda decir que sus resultados hayan sido buenos, pues hubo indicadores como continuar el texto con ideas propias en que ningún estudiante obtuvo la categoría máxima y más del 50.0 % obtuvieron la calificación de 3.

Se compararon los resultados obtenidos en ambos grupos en el pretest, utilizando la prueba de Mann Whitney (Anexo 10), lo que demostró que ninguna significación era lo suficientemente pequeña como para refutar la hipótesis nula, por lo que al igual que en los resultados de la encuesta, no existía evidencia estadística de que habían

diferencias notables entre ambos grupos en el momento de iniciarse el experimento; razón por la cual se tomó al azar uno como control y el otro como experimento de 18 y 17 estudiantes respectivamente, introduciéndosele a este último la nueva metodología, mientras que en el grupo control se continuó con la utilización del libro de texto "Vision I".

Durante el segundo semestre del curso 2008-2009 se procedió a la aplicación de la secuencia de pasos propuestos en la metodología al grupo que había sido seleccionado como experimental, con la utilización del folleto confeccionado a tales efectos. La docencia se impartió en el grupo experimento y control por dos profesores auxiliares que ostentaban esta categoría desde 1996 y master en Ciencias de la Educación desde el 2003, con más de veinte años de labor en la educación médica impartiendo todos los programas de la disciplina, pero con mayor experiencia en el inglés general. Transcurridas diez semanas de la intervención pedagógica se realizó la prueba intrasemestral (Anexo 8) correspondiente al sistema de evaluación de la asignatura y aunque no fue con el propósito investigativo, sí se analizaron cualitativamente por parte de la investigadora aspectos como preguntas sobre el texto, vocabulario, gramática y extrapolación; todo con el propósito de verificar si había existido alguna mejoría. Para ello se tomaron los exámenes observando los tipos de errores que más habían afectado los resultados.

Las preguntas sobre el texto tuvieron diferencias entre ambos grupos siendo el error más común en el grupo control las respuestas sobre preguntas con palabras interrogativas (WH questions) sin su decodificación, es decir tomaban oraciones o frases completas de la lectura, algo que se observa con frecuencia en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de dichas asignaturas ya que no se trabaja en el aula el componente de comprensión lectora de la forma que se evalúa, pues no todos los textos del libro reúnen los requisitos para ello. Le siguió la gramática la cual se utilizaba forzada, es decir completaban el diálogo con la estructura gramatical nueva pero muchas veces descontextualizada o con otros errores como por ejemplo de preposiciones, pronombres, número, etc. En la extrapolación el elemento que más dificultades tuvo fue la coherencia y la consistencia en el tiempo verbal, siendo en el aspecto de vocabulario en el que menos problemas se encontraron y por tanto menores diferencias entre ambos grupos. Aunque en el grupo experimento también se encontraron errores de todos los mencionados, sobre todo en la redacción, fue en un número menor de estudiantes. El resto de los aspectos no fue posible analizarlos pues son pasos que no se ejecutaban en el grupo control y por tanto no pudieron ser evaluados.

Análisis de postest

Se continuó con la aplicación de la propuesta y después de culminado el segundo semestre de primer año se realizó el postest (Anexo 9) evaluándose los mismos aspectos que en el pretest. Al analizar la calificación de los estudiantes de ambos grupos en cada aspecto, se comportó de la forma en que se observa en la tabla 6 (Anexo 11).

Al observar las tablas 6 y 7 (Anexo 11 y 12) se afirma entonces que el porcentaje de estudiantes con calificaciones de desaprobados y regular en los diferentes aspectos de forma general es mayor en el grupo control que el experimento, ocurriendo todo lo contrario para las calificaciones bien y excelente que son mayores en el grupo experimento. Esto conlleva que al comparar ambos grupos con respecto a los

resultados del postest utilizando el test de Mann Whitney con confiabilidad del 95 % (Anexo 10) sean diferentes en todos los aspectos excepto en el de titular el texto que dicha diferencia se logra al 90 % de confiabilidad, considerándose el hecho de que esa diferencia fuera menor entre ambos grupos en este aspecto por ser una acción que no conlleva a una comprensión profunda del texto y solo con una lectura pueden realizarla, además las respuestas correctas pueden ser más de una.

Las calificaciones obtenidas en el grupo experimento estuvieron concentradas en las categorías de bien y excelente, es decir el porcentaje de estudiantes con estas calificaciones se encuentran entre el 58.8 y el 76.5 % con respecto a los diferentes aspectos. Pero se debe destacar que los mejores resultados estuvieron en el vocabulario, la gramática y la descripción; tareas estas que habían sido las más trabajadas con el libro "Vision I" y por tanto había cierto grado de familiarización con la actividad y de desarrollo de habilidades lingüísticas, aunque las mismas no fueran derivadas del texto. Sin embargo, en las preguntas fue en la que mayor número de estudiantes obtuvieron la mínima calificación de aprobado, aunque sin duda alguna hubo una mejoría notable, pues de 6 estudiantes con la categoría de 2 en el pretest, no hubo ninguno con esta misma categoría en el postest.

En el grupo control la prevalencia en la calificación fue de regular que estuvo entre el 44.4 y 77.7 % con respecto a los diferentes aspectos. La mayor calidad en este grupo se presentó en la descripción, lo que coincide con los resultados del grupo experimento, no así el uso de la estructura gramatical en que la calidad fue menor a otros aspectos evaluados, aunque la diferencia con el resto de los parámetros fue de uno o dos estudiantes, siendo las preguntas sobre el texto, en las que se evidenció menor calidad que en el resto.

Análisis de los resultados individuales de los estudiantes por grupo.

La comparación de los resultados de las calificaciones de los estudiantes en los aspectos analizados en el pretest y posttest de cada uno de los grupos se observa en la tabla 5 (Anexo 10). El rango + (positivo) indica un aprovechamiento alto en el aprendizaje, es decir los estudiantes mejoraron su categoría en el aspecto analizado, el rango = (igual) indica que el conocimiento se mantiene estable durante el aprendizaje; mantiene la misma categoría en ese aspecto, mientras que el rango – (menor) significa que los estudiantes tienen pobre, bajo o nulo rendimiento en el aprendizaje del parámetro que se analiza, es decir los estudiantes empeoran en esa categoría. En la tabla 7 (Anexo 13) se muestran los rangos en porciento del aprovechamiento del aprendizaje teniendo en cuenta todos los aspectos de forma general.

En las calificaciones al inicio y final del cuasi experimento se observa que aunque sí hubo estudiantes que mejoraron en todos los aspectos de la comprensión lectora tanto en el grupo experimento como en el grupo control, en ninguno fue superior al primero. Así, se evidencia que el aprovechamiento alto en el aprendizaje en el grupo experimento estuvo entre el 58.8 y 70.6 %, y en el grupo control entre 27.7 y 44.4 %, existiendo solo uno o dos estudiantes que empeoraron en algunos aspectos; elemento este poco significativo si se tiene en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es multifactorial, donde intervienen aspectos objetivos y subjetivos, que pueden conllevar a que con algún sujeto aislado no se logre el objetivo propuesto.

Al comparar cada grupo individualmente con los resultados de los estudiantes en el pretest y posttest utilizando la prueba de Wilcoxon arrojó diferencias altamente significativas en todos los aspectos en el grupo experimento, mientras que en el grupo control se obtienen diferencias de significación en los aspectos de la comprensión lectora excepto en los de titular el texto y continuar el mismo con ideas

propias en que las diferencias entre el pretest y posttest se logran a un 90% de confiabilidad. Todo lo anterior permite aseverar que la metodología propuesta implica un salto cualitativo para el mejoramiento de la comprensión lectora y con ello un mejor aprendizaje en la lengua inglesa ya que los resultados de calidad obtenidos en el grupo de experimento con respecto a los aspectos de la comprensión lectora son superiores a los del grupo de control.

Consideraciones finales del capítulo

La metodología elaborada para la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina se estructura a partir de la clasificación de De Armas (2003) en cuanto a metodología como resultado científico y se fundamenta en los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos en que sustenta la Pedagogía Cubana y la Didáctica General y Especial de las lenguas extranjeras, tomando como base el enfoque histórico cultural y comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras y consta de un aparato cognitivo que lo conforman las definiciones fundamentales y las exigencias didácticas y uno instrumental dividido en etapas y pasos que permiten perfeccionar el proceso de comprensión lectora en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el primer año de la carrera de Medicina.

El análisis de los resultados obtenidos en el cuasi experimento y la realización de las comparaciones transversales y longitudinales para lo que se aplicaron los tests de Mann Whitney y Wilcoxon demostraron la efectividad de la metodología al obtenerse resultados superiores en el grupo experimento en cuanto al proceso de comprensión lectora a un 99% de confiabilidad, en tanto que en el grupo control, aunque sí se evidencian diferencias notables, siempre estuvieron por debajo de las obtenidas en el primer grupo en los aspectos evaluados.

CONCLUSIONES

1. Los referentes teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera y el proceso de comprensión lectora de la presente investigación se ubican en la concepción histórica cultural acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, la ZDP y los principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como lo relacionado con el enfoque comunicativo y el cognitivo, comunicativo y sociocultural contextualizado a los estudios realizados en Cuba.
2. El proceso de diagnóstico desplegado arrojó que las principales carencias en la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se encuentran en la decodificación de los mensajes, la interpretación, y las actividades de creación derivadas de los textos y la implicación que ello tiene en el resto de las habilidades lingüísticas. Se pudo identificar como potencialidad que no obstante a lo anterior, los estudiantes son capaces de comunicarse a un nivel elemental en este idioma extranjero. En la base de estas carencias y potencialidades se encuentra que pocos textos del libro reúnen los requisitos establecidos para desarrollar el proceso de comprensión lectora y acompañado a ello el insuficiente tratamiento didáctico a este proceso.
3. En consonancia con los referentes teóricos y el diagnóstico realizado, se diseñó una metodología para el proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina que se caracteriza por el uso de textos auténticos y estrategias de aprendizaje

desarrolladoras, bajo el principio de la flexibilidad donde se integran todos sus elementos para perfeccionar el proceso de comprensión lectora.

4. La metodología diseñada se sometió a un proceso de constatación empírica a través de la cual se pudo comprobar su efectividad en el proceso de perfeccionamiento de la comprensión lectora en idioma inglés como lengua extranjera, apreciándose transformaciones en la comunicación en la lengua inglesa en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina.

RECOMENDACIONES

Realizar otros estudios acerca de:

1. Cómo perfeccionar la comprensión lectora en el resto de las carreras de las Ciencias Médicas.
2. Profundizar en investigaciones sobre la pertinencia de las estrategias de aprendizaje y su relación con los estilos de aprendizaje para estimular otras habilidades lingüísticas en el idioma inglés como lengua extranjera en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot, G. y Wingard, P. (1985). *The Teaching of English as an International Language*. London; OUP.
- Addine, F. F. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana; Pueblo y Educación.
- _____, González Soca, A. M. y Recarey F. S. C. (2006). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En García Batista, G. (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (80-101). Ciudad de La Habana. Editorial de Ciencias Médicas.
- Alonzo, T. (2009). Los tipos de Preguntas para la Comprensión de textos. *English Teaching Forum*, 35 (2), 2-9.
- Álvarez de Zaya, C. M. (1999). *Didáctica. La Escuela en la Vida* (Tercera ed.). La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Almaguer, B. (1998). Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la etapa inicial de la enseñanza de la lectura del inglés en los ISP. Tesis Doctoral defendida en la Ciudad de Las Tunas.
- _____ y Peña G. R. M. (2008). Definición y clasificación de texto desde una óptica de la didáctica de la lectura. Cepedh. Brasil.
- _____. (2009). La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. Cepedh. Brasil.
- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75 (4), 460–472.
- _____. (1999). Improving Reading Speed: Activities for the classroom. *English Teaching Forum*, 37 (2), 2-5.

- Antich, R. y Gandarias, D. (1989). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Artis, A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R Method. *Journal of Marketing Education*. 30 (2) 130-137.
<http://jmd.sagepub.com/content>.
- Ashworth, M. y Wakefield, H. P. (2005). Teaching the World's children. *English Teaching Forum*, 43 (1), 2-8.
- Bann, C.M. y otros. (2010). Effects of reading habits, reading comprehension and memory beliefs on older adults' knowledge about medicare. *Journal of Applied Gerontology*. 25(1) 49-64.
- Bermúdez, S. R. y Rodríguez, R. M. (1996). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*; Editorial Pueblo y Educación.
- Bernal, D. P. (2005). El Diagnóstico Integral de Estrategias de Aprendizaje para el Idioma. *CD ROM. Conferencia Internacional. Lingüística 2005*. Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo Valdor". La Habana.
- Bernard, M. J. A. (1995). *Ideas Falsas sobre el estudiante. Estrategias de estudio en la Universidad de España*. Síntesis S. A.
- Bersinger, V. W. (2010). Applying the multiple dimensions of Reading Fluency to Assessment. <http://jpa.sageup.com>.
- Betancourt, A. A. (1996). *La Textolingüística: Un enfoque para la Enseñanza del Español*. Bogotá.
- Borden, A. I. (1973). *Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

- Borg, S. (2006). Conditions for teacher Research. *English Teaching Forum*, 44 (4), 22-27.
- Brown, G. y George, Y. (1977). Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English. London; *OUP*.
- Byrne, D. (1981). Teaching Oral English. London; *OUP*.
- Cabrera, B. I. y Herrera Rodríguez, J. I. (2003). *Programa de Superación Postgraduada dirigida a transformar los estilos pedagógicos de los profesores para el logro de un aprendizaje desarrollador en los estudiantes*. Trabajo presentado en la Conferencia Científica Internacional. XX Aniversario del Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spiritus.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1) 1-47.
- Cancio, C. (2007). El desarrollo de la Competencia Comunicativa Profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de PGI de Secundaria Básica. UP. SS.
- Caraballosa, G. A. M. (2008). La Enseñanza Aprendizaje del Inglés con Fines Profesionales. Una Propuesta Interdisciplinaria para su Contextualización. En universitaria, E. (Ed.), La Habana.
- Carnero, C. M. y Andrés, G. M. (1999). Los Métodos Activos en la Enseñanza de las Ciencias. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Casar, E. L. (2001). A Proposal for the Development of reading Comprehension and Speaking Skills in engineering students. *English Teaching Forum*, 1 (1).
- Castellanos, S. D. et al., (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

- _____, Castellanos S. B. y Lavigne, M. J. (2003). Educación, Aprendizaje y Desarrollo. *Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Habana*. 4 (11).
- Castro, F. (2006). Discurso pronunciado en la Clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior. La Habana.
- Celce-Murcia, M. (2003). Language Teaching Approach: An Overview. En Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Foreign or Second Language* (Tercera ed.) London; Heinle and Heinle (4-24).
- Chamot, A.U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En Breen M.P. (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow; Longman. (25–43).
- Chávez, J. (2003). La Filosofía de la Educación desde finales del siglo XVIII hasta finales del XIX. En Pérez, A. B. (Ed.), *Filosofía de la educación*. La Habana; Editorial Pueblo y educación.
- _____, Suárez, A. y Pemuy, L. D. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Chen, Y. (2007). Learning to learn: The impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1), 20–29.
- Chinnery, G. M. (2005). Speaking and Listening Online. A Survey of Internet Resources. *English Teaching Forum*, 43 (3), 10-16.
- Chomsky, N. (1966). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge. MIT press.
- Cohen, A. D. y Chi, J. C. (2002). *Language Strategy Use Inventory*. London; OUP.
- Colectivo de autores. (2000). Tercer Curso de Inglés. *Universidad para todos*. La Habana.

- Colectivo de autores.(2000a). Curso de Español. *Universidad para todos*. La Habana.
- Colectivo de autores.(2000b). Curso de Inglés. *Universidad para todos*. La Habana.
- Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Comenius, J. A. (1959) *Didáctica Magna*. México; Porrúa (versión original 1633).
- Concepción, P. J. A. y Díaz, V. E. (2006). La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las "Ciencias Biomédicas" *Gaceta Médica Espirituana*; 8(3).
- Corona, D. (2001). Making a move in ELT in Cuban Universities: From a reading English across the curriculum to an integrated English across the curriculum Program. En Tony Irizar. *A Journal English Language Teaching in Cuba Approach*, 34 (5), 22-26.
- Correia, R. (2006). Encouraging Critical Reading in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 44 (7), 16-19.
- Crookes, G. y Craig, C. (2003). Guidelines for Language Classroom Instruction. En Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Heinle and Heinle. 161-182.
- Courtright, M. y Wesolek, C. (2001). Incorporating interactive Vocabulary Activities into reading Classes. *English Teaching Forum*, 39 (1), 2-9.
- Davidov, V. V. (1986). Los Problemas Psicológicos del proceso de enseñanza de los escolares de edad menor. En Iliasov, I. I. y Liandis, V. Y. (Eds.), *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

- Day, R. R. y Julian, B. (2000). Reaching Reluctant readers. *English Teaching Forum*, 38 (3), 3-8.
- De Armas, N. (2003). *La Metodología como resultado Científico*. ICCP. Villa clara.
- De Armas, N., Lorences, G. J. y Perdomo, V. J. M. (2001). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. ICCP. Villa Clara.
- Deckert, G. (2004). The Communicative Approach. Addressing Frequent Failure. *English Teaching Forum*, 42 (1), 12-17.
- Diab, R. L. (2006). Error Correction and Feedback in the EFL Writing Classroom. *English Teaching Forum*, 44 (3), 2-13.
- Domenech, C. (1999). Educar para la comunicación. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, G. I. (1998). La Comunicación. Eficiencia de un constructor textual. *Con Luz Propia*, 4, 39-45.
- Domínguez, G. I. (2007). *La Competencia Comunicativa*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2010). Nuevos tiempos, nuevas lecturas. *Curso Lectura y Comprensión. Universidad para todos*. La Habana.
- Domínguez, L. A. V. y otros. (2011). La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 3 (26) <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>.
- Dounagh, S. (1986). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London; OUP.

- Ediger, A. D. P. (2003). Teaching Literacy Skills in a Second Language. En Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Tercera ed.) London; Heinle and Heinle (133-154).
- Edmunson, W. (2002). The real thing: An examination of Authenticity. *Approach*, 26.
- El Karfa, A. (2007). Open Classroom Communication and the learning of Citizenships Values. *English Teaching Forum*, 39 (1), 2-9.
- Elyildirim, S. y Ashton, S. (2006). Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language. *English Teaching Forum*, 44 (4), 2-11.
- Engels, F. (1964). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre* (Vol. II).
- Enríquez, O'F. I. (2004). Inglés por televisión para todos. En Hernández, G. E. y otros (Ed). *Hacia una Educación Audiovisual*. (210-225).
- Figueredo, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana; Pueblo y Educación.
- Finocchiaro, M. y Cristopher, B. (1987). The Functional-Notional Approach From Theory to Practice. London; OUP.
- Flores, J. (2005). Atención, Memoria, Motivación. *Universidad de Cantabria*. http://www.monografias.com.trabajo/13_artacti/artacti.shtml.
- Florín, G. B. (1999). Algunas estrategias para el trabajo con la comprensión. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Font, M. S. (2006). *Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo*. Tesis de doctorado. La Habana. ISP Enrique José Varona.

- Forteza, F. R. y Faedo Borges, A. (2005). Períodos Históricos de la enseñanza de la expresión escrita en Lenguas Extranjeras. *Descriptor en Ciencias de la Salud (DeCS)*. Sao Paulo. Disponible en: <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>.
- Fuentes, G. H. (2002). *Diseño Curricular y Evaluación basados en competencias*. Cundinamarca. Colombia.
- Galperin, P. (1979). Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales. En *Temas de Psicología*. Editorial ORBE. (54-79).
- _____ (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En Iliasov, I. I. y Liandis, V. Y. (Eds.), *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (1990). ¿Para que se necesita la psiquis? En Share, M. (Ed.), *La Psicología Soviética tal y como yo la veo*. Moscú; Editorial Progreso Moscú.
- Galvañy, P. y otros (2010). *Programa de las asignaturas Inglés I y II*. Viceministerio de docencia e investigación. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Carrera de Medicina. La Habana.
- _____, (2010a). *Programa de las asignaturas Inglés III y IV*. Viceministerio de docencia e investigación. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Carrera de Medicina. La Habana.
- _____, (2010b). *Programa de las asignaturas Inglés VII y VIII*. Viceministerio de docencia e investigación. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Carrera de Medicina. La Habana.

- _____, (2010c). *Programa de las asignaturas Inglés IX y X*. Viceministerio de docencia e investigación. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Carrera de Medicina. La Habana.
- García, B. G. (2009). *Fundamentos de la Investigación Educativa*. Maestría en Ciencias de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Gassó, O. (1999). Una experiencia sobre comprensión de textos. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Gin, M. (2006). La comprensión de textos. *English Teaching Forum*, 31 (2), 13-17.
- González, C. R. (2009). *La clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- González, A. M. (1999). La comprensión lectora: una nueva concepción. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Grabe, W. y Fredricka, L. S. (2003). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. En Celce- Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Tercera ed.). London; Heinle and Heinle (133-154).
- Greenwood, J. (1985). Comprehension and Reading. En Abbott, G. y Wingard, P. *The Teaching of English as an International Language*. London; OUP. (87-101).
- Habib, L. R. (2006). A Reading Programme for Elementary Schools. *English Teaching Forum*, 43 (4), 18-23.
- Hammond, B. A. (2009). Learning to learn cooperatively. *English Teaching Forum*, 47(4), 18-21.

- Hernández, D. A. y Morales V. I. (2005). El desarrollo de técnicas de lectura como vía para formar la estrategia de procesamiento de la información: Una propuesta pedagógica basada en la experiencia cubana del CEPES_UH e implementada en el Universidad Juan Misael caracho de Tarija, Bolivia. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXV, 3-16.
- Hernández, F. J. I. y otros. (2009a). *Vision II. Student's book*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas.
- _____. (2009b). *Vision II. Teacher's book*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas.
- Hernández, G. E. (2004). Hacia una Educación Audiovisual. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, V. M. Eneida, C. M. E. D. (1999). Enfoque Funcional. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación. (40-55).
- Herrera, J. I. y Álvarez, A. (2004). Un acercamiento necesario al Diagnóstico Pedagógico. *Icone Educao. Centro Universitario Triángulo*, 10 (1 y 2), 99-130.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal. Hacettepe University. Turkey. <http://iteslj.org> Internet TESL Journal*, VI (8).
- Hoa, H. P. (2006). Imported Communicative Language Teaching. Implications for Local teachers. *English Teaching Forum*, 43 (4). 2-9.
- Holder, P. R. (2010). *Programa de la disciplina Inglés*. Viceministerio de docencia e investigación. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Carrera de Medicina. La Habana.

- _____, (2010a). *Programa de las asignaturas Inglés V y VI*. Viceministerio de docencia e investigación. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Carrera de Medicina. La Habana.
- Horn, B. Stoller, F. y Robinson, M. S. (2008). Interdisciplinary Collaboration: Two Heads are more than one. *English Teaching Forum*, 46 (2). 2-13.
- Hurtado de Barrera, J. (2008). *Como formular objetivos de investigación. Una comprensión holística*. Caracas; Ediciones Quirón.
- Hymes, D. H. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia; University of Pennsylvania Press.
- Ibañez, R. O. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*. 45 (1) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. versión On-line ISSN 0718-4883.
- Instrucción VAD 6/95. (1995). *Requerimientos para la evaluación de la disciplina Inglés en las Ciencias Médicas*. La Habana.
- Instrucción VAD 1/2010. (2010). *Establecimiento de exámenes finales en todas las asignaturas de la disciplina Inglés en las Ciencias Médicas*. La Habana.
- Irizar, V. A. (1996). *El Método en la Enseñanza de Idiomas*. La Habana; Editorial de Ciencias Sociales.
- Israel, J. (2007). Authenticity and the assessment of modern language learning. *Journal of Research in International Education*. 6(2) <http://jpa.sageup.com>.
- Istiarto, D. P. (2008). Cooperative Listening as a means to promote Strategic Listening Comprehension. *English Teaching Forum*, 44 (3), 32-38.

- Kang, S. J. (2006). Ten Helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44 (2), 2-8.
- Kilngber, L. P. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación. Primera Reimpresión 1985.
- Konaré, B. (1994). Reading Comprehension in large classes: A practical classroom procedure. *English Teaching Forum*, 32 (4), 5-9.
- Kral, T. (1994). *The Lighter Side of TEFL*. Washington. USA.
- Labarrere, R. G. y Valdivia, G. E. (2001). *Pedagogía*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Lazaration, A. (2001). Teaching Oral Skills. En Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Tercera ed.) London; Heinle and Heinle (133-154).
- Lenin, V. I. (1964). *Cuadernos Filosóficos*: Editora Política.
- Lenin, V. I. (1964). *Materialismo y Empiriocriticismo*: Editorial Progreso.
- Leontiev, A. (1989). Actividad, Conciencia, Personalidad. En A. Puzerei (Ed) *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista*. Moscú; Editorial Progreso. (271- 303).
- Linse, C. (2006) Using songs and poems with young learners. *English Teaching Forum*, 44 (2), 38-42.
- López, H. J., Miranda, O., Cobas, M. y Chávez, J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

- _____. (2006). La Orientación como parte de la Actividad Cognoscitiva de los escolares. En Batista, G. G. (Ed.), *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana; Editorial de Ciencias Médicas.
- López, L. M. (1986). *La dirección de la Actividad Cognoscitiva*. Ciudad de La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Loti de Santos, M. y otros. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (3) Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
- Luria, A. R. (1987) *Pensamento E Linguagem*. Porto Alegre; Editora Foletras
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320–337.
- Mahmoud, A. (2006). Translation and Foreign Language reading Comprehension: A Neglected Didactic procedure. *English Teaching Forum*, 44 (4), 28-33.
- Manzano, D.M. (2007) *Estilos de aprendizaje, Estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Universidad de Ciego de Ávila. Editorial de la Universidad de Granada.
- Mañalich, R. (1999). *Taller de la Palabra*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas* La Habana; Editorial de Ciencias Sociales. (Vol. 8).

- Martínez-Roldan, C. (2009). Reading through linguistic borderlands: Latino students' transactions with narrative texts. Arizona. *Journal of early childhood Literacy* 6 (3) 293-322.
- Matos, E. C. y Vivian, M. H. (1999). Perspectivas para el español Comunicativo: Enseñanza de las estructuras textuales. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. (55-63).
- Mayora, C. A. (2006). Integrating Multimedia technology in a High School EFL program. *English Teaching Forum*, 44 (3), 14-21.
- Mc Keating, D. (1985). Comprehension and Listening. En Abbott, G. *The Teaching of English as an International Language*. London; OUP.
- Mcmunm, D. C. (2010). Emergent Comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of early childhood Literacy* 9 (3) 269-294. <http://ecl.sagepub.com/content>.
- Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento Trabajo Docente Metodológico. Resolución 210/2007*. La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). *Reglamento Organización Docente. Resolución 120/2010*. La Habana.
- Mixon, M. y Temu, P. (2006). First road to learning language through stories. *English Teaching Forum*, 44 (2), 14-19.
- Modelo del profesional de Medicina*. (2009). Comisión Nacional de carrera. Universidad de Ciencias médicas de la Habana.
- Monereo, C. y otros. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona; Graó.

- _____. (2001). Estrategias para aprender a Pensar bien. En *Cuaderno de Pedagogía*.
- Morejón, L. D. (2006). *Contribución pedagógica a la formación profesional de la carrera de Medicina Veterinaria_ Zootecnia de la UNAH: hacia el logro de la Coherencia en la disciplina Idiomas*. Ministerio de Educación Superior: Editorial Universitaria. EDUNIV.
- Morley, J. (2001). Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. En Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Foreign or Second Language* (Tercera ed.) London; Heinle and Heinle. (67-69).
- Morrow, K. (1983). *Communication in the Classroom*. Hong Kong. Longman.
- Muñoz, Q. M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 3 (183), 6.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching Methodology*. London; Prentice Hall.
- _____ (1999). Second Language Teaching and Learning. En Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Foreign or Second Language* (Tercera ed.) Heinle and Hienle. 362–366.
- O'Malley, J. M y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Ono, L. y otros. (2007). Tips for Reading Extensively. *English Teaching Forum*, 42 (4), 12-19.
- Ortiz, T. E. A. (2008). *Fundamentos Psicológicos del proceso educativo universitario* (Segunda ed.); Editorial Universitaria.
- Osorio, O. G. (2004). *La atención en el estudio*. BARRANQUILLA ATLÁNTICO.

- Otero, H. J. A. (2009). *La preparación metodológica para la comprensión lectora de los docentes en formación de cuarto año de la carrera lenguas extranjeras desde la microuniversidad*. Universidad de Holguín.
- Oxford, R. (1989). The use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 12 (2), 235–247.
- _____ (2003). Language Teaching Styles and Strategies. En Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Foreign or Second Language* (Tercera ed.) London; Heinle and Heinle; (362-378).
- _____, Cho, Y., Leung, S. and Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42 (1), 1–47.
- Parra, M. (1990). *La Lingüística Textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario*, Universidad Nacional. Facultad Ciencias Humanas. Bogotá.
- Pérez de Prado, S. M. A. y López, M. V. (2000). *El Enfoque Histórico Cultural, una alternativa cosmosiva en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Ciudad de La Habana; Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- Pérez, M. M. D. (2007). Estrategias para facilitar la comprensión de textos escritos en el aula plurilingüe. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, 26-29. Universidad Complutense, Madrid.
- Pérez, M. T. y otros. (2011). La comprensión, un aspecto esencial para el desarrollo de las clases de lectura en la asignatura de inglés en la carrera de Cultura

Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 16 (162).
<http://www.efdeportes.com/>.

- Petrovski, A. V. (1986). El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad. En Iliasov, I. I. y Liandis, V. Y. (Eds.), *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Porter, D. y Robert, J. (1987) Authentic listening activities. En *Methodology in TESOL*, M. Long and J. Richards. Rowley, MA; Newbury House.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2001). *El Aprendizaje Estratégico*. España; Editorial Madrid.
- _____. (2001). Adquisición de estrategias de Aprendizaje. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Pulido, D. A. y Hernández, L. E. (2005). *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje del inglés en 6to grado desde una perspectiva desarrolladora*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Puzerei, A. (1989). *El Proceso de formación de la Psicología Marxista*; Editorial Progreso Moscú.
- Reyes, G. S. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su contribución al protagonismo infantil. En Roméu, A. *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana; Editorial Pueblo y educación.
- Rico, M. P. (1996). *Reflexión y Aprendizaje en el aula*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

- _____, Santos Palma, E. M. y Martín, V. C. (2004). *Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador en la Escuela Primaria*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Richard, J. C. (1998a). *Changes. English for International Communication. Student's Book*: Cambridge; Cambridge University Press.
- _____. (1998b). *Changes. English for International Communication. Teacher's Book*: Cambridge; Cambridge University Press.
- _____. (1998c). *Changes. English for International Communication. Work Book*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Rivolucrí, M. (2005). Classroom Techniques. *English Teaching Forum*, 43 (4) 3-7.
- Rivera, C. (2006). Classroom Techniques. Communicative activities for Middle School classrooms. *English Teaching Forum*, 44 (2) 34-37.
- Rodgers, C. V. y Medley, F. W. (1988). Language with a purpose: Using authentic text materials in the Foreign Language. *Annals*. 21; 467-478.
- Rodgers, T. (2003). Methodology in the new Millennium. *English Teaching Forum*, 41 (4) 2-13.
- Rodríguez E. I. (2003) Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades en las asignaturas Inglés I y II. *Gaceta Médica Espirituana* 5 (2).
- _____. (2007) *Algunos elementos teóricos básicos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera*. <mailto:esperanza@fcms.ssp.sld.cu>. ISPN de la publicación EEAZAFUZAFYL G1coul.

_____. (2011). Secuencia Metodológica para desarrollar habilidades de comprensión de textos en carreras de Ciencias Médicas. *Gaceta Médica Espirituana*.13 (2).

_____. (2011). *Estrategias de Aprendizaje para la comprensión lectora*. *Gaceta Médica Espirituana*. 13 (2).

Rodríguez, F. y Montanos, J. (2000). El Texto. *En Universidad para todos*. La Habana.

Rodríguez, F. X. y Sales Garrido, L. (2007). El Enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza del Español como segunda lengua en escolares sordos. En Roméu, A. (Ed.), *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y educación. (72 -75).

Rodríguez, L. López, A. y Goyoso, N. (2007). El desarrollo de los hábitos de lectura hoy. *En Curso de Lectura y traducción*. *Universidad para todos*. La Habana. Editorial Academia.

Rodríguez, P. L. y otros. (2009). Curso Lectura y Comprensión. *Tabloide Universidad para todos*. La Habana. Editorial Academia.

Rodríguez, R. M. (2004). Las estrategias de Aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras *Revista Iberoamericana de Educación*.

Roméu, E. A. (1999). Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Escuela Media. En Mañalich, R. (Ed.), *Taller de la Palabra*. La Habana; Editorial pueblo y Educación. (10- 68).

_____, (2007). *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana; Editorial Pueblo y educación.

_____, y Sales G. L. M. (2007). Enfoque por lo que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque Cognitivo, Comunicativo y sociocultural En Roméu, A. (comp.) *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana; Editorial Pueblo y educación.

Rubin, J. (2005). The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* Amsterdam: John Benjamins. (37–64).

Sales, G. L. M. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

Sánchez, C. A. y Sánchez-Toledo Rodríguez, M. E. (2006). La Pedagogía Cubana. En Batista, G. G. (Ed.), *Compendio de Pedagogía*”. La Habana; Editorial Ciencias Médicas.

Savignon, S. J. (2002). Communicative Curriculum Design for the 21st Century. *English Teaching Forum*, 40 (1). 7-10

_____. (2003). Communicative Language Teaching for the Twenty–First Century En Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Foreign or Second Language* (Tercera ed.), London Heinle and Heinle. (15-33).

Scout, A. (2004). Teaching Reading to Speakers of Non-Romanized Languages. *English Teaching Forum*, 42 (3). 13-17.

- Secades, G. J. (2007). Fundamentos Teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la literatura. En Roméu, A. (Ed.), *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación. (112-129).
- Sheng, H. J. (2000). A Cognitive Model for Teaching Reading Comprehension. *English Teaching Forum*, 38 (4) 11-15.
- Siegal, M. (2008). Sharing your vacation - Send a postcard. *English Teaching Forum*, 46 (4) 18-1.
- Silvestre, O. M. (2006). Aprendizaje e Inteligencia. En Batista, G. G. (Ed.), *Compendio de Pedagogía*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas. (119-132).
- Smith, S. W. (1992) English as a second language model standards for adult education programs. Sacramento, CA: Department of Education.
- Snarski, M. (2007) Using Replacement Performance Role Plays in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, 44 (4), 2-9.
- Stern, H. H. (1989). *Fundamental Concepts of Language* (Quinta ed.). London; OUP.
- Suárez, L. J. (2006). *Vision One*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas. (Primera ed).
- Suárez, L. J., Rosales M. J. y Hernández, F. J. (2010a). *Vision One. Student's Book*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas. (Segunda ed).
- _____. (2010b). *Vision One. Teacher's Book*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas. (Segunda ed).

- _____. (2010c). *Vision One. Workbook*. La Habana; Editorial Ciencias Médicas. (Segunda ed).
- Underwood, C. y Robert, U. (2004). An Integrated skills lesson plan for Maps and legends by Michael Chabon. *English Teaching Forum*, 42 (2), 40-45.
- Van Dijk, T. A. (1992). *Texto y Contexto*. Madrid; Editorial Cátedra.
- Valle, C. M. y Curiito, M. (2006). *Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB*. From <http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategiaa.htm>.
- Velázquez, D. A. M. y otros. (2001). La Construcción textual de diversa naturaleza en tercer grado. *Revista Pedagogía y Sociedad, Marzo*.
- Vigotski, L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje* La Habana; Edición Revolucionaria. (Versión original en ruso. 1934).
- _____. (1989). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Puzerei, A. (Ed.), *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista*. Moscú; Editorial Progreso.
- Villa Nueva, D. E. (2006). Applying Current Approaches to the teaching of Reading. *English Teaching Forum*, 44 (1), 8-15.
- Wilcox, P. P. (2003). Skills and Strategies for Proficient Listening. En Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Tercera ed.). London; Heinle and Heinle. (69-87).
- Williams, J. P. (2010). Instruction in reading comprehension for primary grade students: A focus on text structure. *The journal of Special education*, 39 (6), 6-8.

Wynn, M. J. (2006). *Creative teaching Strategies*. University of South Florida; Dellmar Publishers.

Yen-Ren, T. (1996). Group Reading Diary *English Teaching Forum*, 34 (3-4). 63-65.

Zhang, Y (2009). To teach standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. *English Teaching Forum*, 47(2). 2-7.

Zulkulf, A. M. y Trombly, C. (2001). Creating a Learner Centered Teaching Education program. *English Teaching Forum*, 39 (3), 3-17.

ANEXOS

ANEXO 1

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES:

Variable Independiente: Metodología propuesta para el proceso de comprensión lectora del idioma inglés que comienza con la familiarización con el tema y culmina con la extrapolación del contenido a situaciones de la vida real de los estudiantes con el uso de textos auténticos y de estrategias de aprendizaje desarrolladoras correspondientes a esta habilidad lingüística, para lograr el perfeccionamiento de la comprensión lectora y la comunicación en idioma inglés.

Variable Dependiente: La comprensión lectora es un proceso mediante el cual se captan los significados expresados por otros en los que se incluye el contexto en que los mismos se producen y constituye un acto individual, original y creador. Este se cumple en mayor o menor escala en la medida que el receptor se apropie del significado de las palabras, las frases, subtextos y finalmente del texto en su sentido interno y externo, así como los aspectos lingüísticos incluidos en el mismo para que sea posteriormente capaz de interpretar y extrapolar ese contenido a otras situaciones comunicativas. Para ello se usan estrategias de aprendizaje desarrolladoras, entendidas estas como procesos mentales, procedimientos o técnicas utilizados conscientemente para autorregular la actividad de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. El perfeccionamiento de la comprensión lectora se logra al llevar a cabo dicho proceso a través de la metodología ya conceptualizada.

ANEXO 2

Operacionalización de la variable

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	SUBINDICADORES			
			Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Perfeccionamiento del proceso de comprensión lectora.	1. Significados del texto	Literal o explícito				
		Intencional o implícito				
	2. Análisis lexical	Palabras claves				
	3. Lingüística del texto	Estructura gramatical en su función				
	4. Captación de la idea esencial	Seleccionar				
		Definir				
	5. Titular el texto	Seleccionar				
		Definir				
	6. Actividades de producción	Ampliación del texto				
		Enjuiciamiento				
		Extrapolación				

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA.

Estudiantes de primer año de Medicina

Curso

Académico: _____ Profesor: _____

1- Se realizan actividades de:

Comprensión lectora Sí _____ No _____ Cuántas _____

2- ¿Qué tipo de texto se utiliza?

	Diálogo	Anuncio	Encuesta	Noticias	Postal	Descrip. Narración relato	Otros ¿Cuál?
Comprensión Lectora							

3- De las acciones relacionadas a continuación; ¿cuáles se orientan en clases?

	Comprensión lectora
- Familiarización con el tema	
- Tarea previa a la percepción	
- Preguntas	
-Trabajo con el vocabulario	
- Aspectos lingüísticos	
- Selección de la idea esencial	
- Titular el texto	
- Continuación del texto con ideas propias	
- Interpretación (debate, opinión, comparación)	
- Extrapolación (narración, descripción, cartas, mensajes, anuncios)	
- Otros (especificar)	

4- ¿Se usa algún otro material fuera del libro de texto?

	Sí	No	¿Qué tipo?
Comprensión lectora			

ANEXO 4

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROFESORES:

Por este medio le proponemos participar en una investigación sobre el proceso de comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera y sus estrategias de aprendizaje para estudiantes de primer año de Medicina. Pretendemos conocer algunos aspectos sobre este particular en el aula. El objetivo esencial es analizar las insuficiencias y potencialidades que existen y que han influido positiva o negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua inglesa y a partir de ahí elaborar una metodología que nos permita perfeccionar esta habilidad lingüística y por ende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Le pedimos se sienta libre al dar sus respuestas, pues esto no será utilizado en ningún momento para otro fin que no sea el que anteriormente se expuso.

De esta manera deseamos consultarle acerca de su consentimiento personal para participar en esta investigación a través de una entrevista grupal y su compromiso con una cooperación sincera.

_____ Estoy de acuerdo en participar en la investigación

_____ No estoy de acuerdo en participar en la investigación.

ENTREVISTA GRUPAL A PROFESORES DE INGLÉS

PRIMERA PARTE

1. Definición de comprensión de textos.
2. Integración con las demás habilidades de la lengua.
3. Relación entre el programa de las asignatura Inglés I y II, la instrucción 6/1995 y el libro de texto "Visión I" en cuanto a comprensión lectora.
4. Opinión sobre los textos de lectura en dicho libro, la metodología que se propone y los ejercicios que se derivan de los mismos.
5. Aspectos que tienen en cuenta para el desarrollo de esta habilidad lingüística.
6. Dificultades que más se observan en los estudiantes.
7. Utilización de otros materiales de lectura en el aula.
8. Sugerencias para mejorar estas habilidades.

SEGUNDA PARTE

1. Definición de estrategias de aprendizaje y su clasificación general.
2. Su importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora.
4. Orientación de las mismas en el aula.
5. Su uso por parte de los estudiantes.

ANEXO 5

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

ESTUDIANTES:

Por este medio le proponemos participar en una investigación sobre la comprensión lectora de idioma inglés como lengua extranjera y las vías que utilizan para comprender mejor. Pretendemos conocer todos aquellos aspectos que usted considere han entorpecido o favorecido el desarrollo de la comprensión lectora y por tanto mejorar los que se necesiten y a partir de ahí diseñar una metodología que nos permita elevar la calidad de la clase y el aprendizaje del idioma. Esto no será utilizado en ningún momento para otro fin que no sea el que anteriormente se expuso. El anonimato está garantizado por la investigadora así como la confidencialidad de sus respuestas como establecen los principios éticos para las investigaciones en seres humanos.

De esta manera deseamos consultarle acerca de su consentimiento personal para participar en esta investigación y su compromiso con una cooperación sincera.

_____ Estoy de acuerdo en participar en la investigación

_____ No estoy de acuerdo en participar en la investigación.

PARTE 1

De las acciones derivadas de la comprensión lectora que aparecen a continuación responde:

1. ¿Sabe lo que dice el texto literalmente?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2. ¿Descubre el significado del texto?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3. Si la respuesta anterior es afirmativa seleccione la(s) posibles vías

Preguntas de si o no _____ Preguntas de WH _____ Verdadero o falso _____

Selección de la respuesta correcta _____ Otras _____

¿Cuáles? _____

4. ¿Reconoce el vocabulario esencial del texto?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

5. ¿Reconoce las estructuras gramaticales en su función?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

6. ¿Reconoce la idea esencial?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

7. ¿Puede titular el texto?

Siempre _____ Casi siempre _____ A veces _____ Nunca _____

8. ¿Debates _____ Opinas _____ sobre el texto?

9. ¿Cuáles de las actividades que se relacionan a continuación realiza derivadas de un texto?

Descripción_____ Narración_____ Comparación_____

Mensaje_____ Carta_____ Poema_____ Otras_____

¿Cuáles?_____

10. ¿Cree que hay alguna(s) actividad(es) que te ayudan a comprender mejor?

¿Cuál(es)?

PARTE 2

Diagnóstico sobre las estrategias de aprendizaje que usan para facilitar el proceso de comprensión lectora.

Durante el proceso de comprensión lectora, puedes utilizar estrategias de aprendizaje que te ayudan a desarrollar mejor esta habilidad lingüística. Sobre este tema marca la categoría que se corresponde con tu proceder para cada aspecto.

1. Uso la vía conscientemente y me es útil.

2. Uso la vía inconscientemente pero me es útil.

3. No la he usado pero me parece útil.

4. No la he usado porque creo no me será factible.

a. ___ Leer lo más que pueda en la lengua extranjera

b. ___ Leer aquellos textos o libros que le causen placer.

c. ___ Leer textos que estén a su nivel de conocimiento.

d. ___ Planificar con adelanto lo que se va a leer y cómo lo va a hacer.

e. ___ Leer por vez primera para coger la idea esencial.

f. ___ Leer varias veces hasta entenderla.

g. ___ Prestar atención a la organización del texto.

h. ___ Hacer resúmenes de lo que va leyendo, bien en la mente o por escrito.

- i. ____ Hacer predicciones de lo que puede pasar en el futuro en el texto.
- j. ____ Llegar al significado aproximado usando elementos del propio texto.
- k. ____ Usar un diccionario para tener un sentido detallado de lo que las palabras individuales quieren decir o preguntar al profesor o a un estudiante más aventajado.

ANEXO 6

MANUAL PARA LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA

ACCIONES PARA CADA SECUENCIA DE PASOS DIVIDIDAS EN LAS FASES DE ORIENTACIÓN, EJECUCIÓN Y CONTROL.

1. FAMILIARIZACIÓN CON EL TEMA.

Acciones

a. Adelanto de vocabulario nuevo y aspecto lingüístico de relevancia para la comprensión global.

b. Introducción en el tema del texto.

Ambas acciones se pueden realizar unidas o separadas, pues a través de las actividades que se realizan se presenta el vocabulario nuevo o elemento lingüístico a la vez que se introduce el tema de la unidad. Por ejemplo: El texto de la unidad es una carta de una joven que quiere tener un amigo por correspondencia. Para comenzar la actividad se realizan algunas preguntas como:

- Do you like to write?
- What do you usually write?
- Do you write letters?
- Who do you write letters to?
- Have you ever written a letter to someone you don't know?
- So, you have/haven't had a pen pal.

Con estas preguntas se introduce el tema y la palabra **pen pal** que es desconocida por los estudiantes.

Las diferentes vías que se pueden utilizar para llevar a cabo estas acciones son:

- 1.1 Uso de láminas, objetos reales, figuras, fotos para comentar sobre ellos e identificar los elementos lingüísticos o el vocabulario.
- 1.2 Preguntas generales o personales del tema sobre el cual gira el texto.
- 1.3 Imaginar situaciones a través de un ejercicio de resolución de problemas.
(pair work o group work).
- 1.4 Uso de palabras claves para propiciar la conversación o escritura.
- 1.5 Brain storm.

Orientación

- 1.1 Cualquiera de las variantes que se utilice se le explica al estudiante el ejercicio y se ejemplifica por el mismo profesor o un alumno aventajado del grupo.
- 1.2 La forma más frecuente es individual, pero en aquellos casos donde el tema es difícil, o donde existan mayores dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo en parejas o grupo es el ideal. Deben hacerse preguntas sencillas, nunca preguntas de inferencia o evaluativa.
- 1.3 Para cada caso se orienta al estudiante cómo realizar la tarea y el papel que le corresponde a cada uno, incluso en dependencia del caso, se puede ofrecer una guía de los aspectos claves no dejando espacio para la duda, pero siempre con un vacío de información (information gap) para el juego de roles (role play) que permita lograr la creatividad por parte del alumno. Es aconsejable realizar trabajo frontal (front work) primero entre el profesor y un estudiante aventajado o entre dos estudiantes aventajados. En el trabajo en grupo (group work) debe estar bien definido lo que le corresponde a cada miembro del grupo y elegir el jefe que organiza el trabajo entre los miembros.

1.4 Se escribe una palabra en la pizarra y se les orienta que hagan oraciones, digan frases, pequeños párrafos sobre la misma, narren algo ocurrido y siempre se debe dar un ejemplo para lograr una buena ejecución de la acción.

1.5 Se escribe una palabra en la pizarra y se les dice que escriban alrededor de esta las que vienen a su mente relacionadas con la misma. Posteriormente se les orienta que redacten un párrafo en el que no necesariamente tienen que emplear todas las palabras y durante el proceso de escritura les pueden venir a la mente otras, de las que pueden hacer uso.

Ejecución

1.1 Se ejecuta a través de la descripción de la lámina en su conjunto, o algún elemento específico de ella, descripción del objeto, la figura, inventar una historia, narrar un viaje o hecho basado en lo que se muestra.

1.2 Las preguntas se pueden responder directamente al profesor, o se trabaja en parejas o en grupos primeramente, y después en conjunto todo el colectivo.

1.3 A través de la situación orientada, la que casi siempre va a ser en parejas o grupos, pasan a su ejecución bajo la guía del profesor, auxiliándose de éste o de alumnos más aventajados en la que el profesor se mantiene alerta para efectuar la ayuda necesaria individual o colectiva.

1.4 Redactan oraciones o frases basadas en la palabra clave dada, así como también párrafos donde estarán apoyados por el profesor o por sus propios compañeros. El trabajo aquí debe ser individual, aunque no se excluye el colectivo, pues cuando el tema es poco conocido, es más aconsejable el trabajo en grupos o parejas.

1.5 Cada estudiante ejecuta en sus libretas, su lluvia de ideas (Brain Storm) en dependencia de sus potencialidades y experiencias individuales. Transcurrido tres minutos se les orienta que redacten el párrafo en el que van a utilizar esas palabras. El profesor se mantiene caminando por el aula ofreciendo la ayuda necesaria.

Control

Teniendo en cuenta el tipo de ejercicio o técnica que se emplee, el control se realizará individualmente con el estudiante, estudiante- estudiante o bajo la guía del profesor para todos los estudiantes. Se dan variantes para cada caso ya que en dependencia del texto que se utilice, las características del grupo y del desarrollo que haya tenido la acción, se selecciona la forma de realizar el control, lo que se culmina con la corrección para el 1.3, 1.4 y 1.5, ya que son actividades de producción, mientras que para el 1.1 y 1.2 se corrige una vez que el estudiante participe, siempre sacando provecho del error, y no inhibir al estudiante.

2. ACCIÓN PREVIA A LA LECTURA.

3. PERCEPCIÓN LECTORA.

Aunque estos son dos pasos de la metodología, su ejecución y control se realizan a la vez ya que el paso 2 constituye el propósito para la primera aproximación al texto, es decir que es la tarea que se orienta antes que el estudiante comience la lectura.

Acciones

2.1 Ejercicios de verdadero o falso.

2.2 Preguntas generales o más específicas de tipo literal en dependencia de las características del texto.

2.3 Oraciones para completar con palabras claves o frases.

2.4 Selección entre dos o más opciones.

2.5 Completamiento de cuadros.

2.6 Descripción de forma general de un personaje, lugar, objeto, hecho, etc.

Orientación

Para las incisos 2.1-2.4 se les leen una a una, o se les pide a ellos que la lean y se les aclara cualquier duda que tengan, en cuanto al tipo de pregunta, la oración, algún elemento de vocabulario entre otros.

2.5 Se les explica que van a escuchar un texto donde aparece la información que falta en el cuadro. Se dan algunos cuadros llenos (1-3) para facilitar el mejor entendimiento de la tarea.

2.6 Se les dice que durante la lectura deben concentrarse en X ya que deben describir sus características. Se dan algunos ejemplos que permitan la comprensión plena del ejercicio.

Lectura: Cualquier opción que se utilice, debe realizarse una lectura para que se familiaricen con el texto. Posteriormente como ya conocen la acción que van a ejecutar, pueden utilizar las operaciones y estrategias de aprendizaje que ellos entiendan en dependencia de sus características individuales. Estos pueden ser lectura total o parcial del texto, lectura por párrafos o de algunos párrafos, resumir lo fundamental, extraer palabras claves, etc. No obstante el profesor guiará cuál es la estrategia más adecuada si lo considera necesario.

Control

La variante más acertada es la del chequeo de la tarea con todo el grupo, ya que les permite a los estudiantes verificar lo que hicieron, y pedir explicaciones si es preciso. Al profesor, le permite percatarse de aquel o aquellos estudiantes cuya comprensión no fue la mejor y buscar vías para que continúen la tarea sin lagunas, es decir que no trabajen sobre la base del ensayo y error, así como también de aquellos que han desarrollado la tarea con resultados superiores y realizarles algunas otras preguntas que les permitan a los menos aventajados una mejor comprensión y continuar el resto de las actividades.

4. PREGUNTAS MÁS ESPECÍFICAS SOBRE EL TEXTO.

Acciones

- 4.1 Preguntas literales, (deben ser las menos), de inferencia o evaluativas, teniendo en cuenta la clasificación de Alonzo (2009)
- 4.2 Buscar palabras claves para comentar sobre algún elemento específico del texto.
- 4.3 Elaborar preguntas por parte de los estudiantes, bien dándoles algunos elementos como auxiliares o palabras interrogativas, o solo orientarlos a que elaboren las preguntas que ellos entiendan adecuadas.
- 4.4 Describir algún personaje del texto, algún lugar u objeto, compararlos con otras personas, objetos, lugares etc.

Orientación

Lectura: Ya hay un alto nivel de familiarización con el texto y de comprensión global del mismo. Por tanto, se les dice que lean detenidamente las preguntas o la

tarea que se les pide o las puede leer el propio profesor, y se aclara cualquier duda que pueda haber en alguna de ellas. Posteriormente se les orienta que lean el texto. Puede hacerse individual, colectivo o en parejas, aunque lo más lógico es que sea individual, pues no se debe olvidar que el proceso lector es individual.

Ejecución

Lectura: Se realizan las mismas operaciones que para la primera lectura. El profesor se mantiene atento para cualquier duda que pueda presentarse durante la realización del paso 3 y 4, los que se van ejecutando a la par.

Control

Una vez culminada la lectura se chequea la tarea oralmente, en parejas o grupos de acuerdo a la complejidad de los mismos y el tiempo disponible. Se corrigen los errores de idioma o de comprensión propiamente dichos al finalizar la revisión y se hacen las explicaciones que sean necesarias e incluso se puede realizar alguna práctica si se considera que hay algún error generalizado.

5. TRABAJO CON EL VOCABULARIO.

Acciones

5.1 Ejercicios de sinónimos y antónimos.

5.2 Ejercicios de enlazar palabras con su significado.

5.3 Seleccionar la respuesta correcta.

5.4 Asociación de palabras.

5.5 Lista de palabras de una misma clase.

Ejemplo: frutas, animales, flores, países, ropas, enfermedades, síntomas, signos, etc.

5.6 Crucigramas

5.7 Sopa de letras

5.8 Formar palabras a partir de láminas que se presenten, usando la primera letra del objeto de la lámina.

5.9 Mostrar láminas de diferentes objetos y pedirles que cambien una letra de esa palabra para formar otra palabra relacionada con el vocabulario que están estudiando.



rose/nose



house/mouse



tree/free



flag/flat



cow/now

5.10 Trabajo con el diccionario bilingüe.

Orientación

Se les muestra el ejercicio. Se lee la orden por el profesor o por un estudiante y se explica cómo pueden ejecutar la acción y se realiza uno o dos ejemplos con ellos. Para el 5.6 y 5.7 se les orienta que realicen la tarea en parejas o grupos, pues son ejercicios más complejos y tomaría demasiado tiempo.

Ejecución

Los estudiantes trabajan individualmente o en grupo analizando y buscando la respuesta adecuada, volviendo al texto si es necesario para aquellos ejemplos que lo necesiten, mientras que el profesor se mantiene caminando por el aula ofreciendo la ayuda necesaria y corrigiendo errores de forma individual o si hay alguno generalizado, lo hace de forma colectiva.

Control

Debe chequearse en la pizarra u oralmente. También se puede hacer intercambiando las libretas aunque por la vía oral es muy fructífera ya que ayuda a practicar e intercambiar haciendo uso del idioma oral por parte de los estudiantes.

6. LINGÜÍSTICA DEL TEXTO.

Acciones

6.1 Análisis de la estructura nueva en contexto a través de su función. Mediante las acciones anteriores, se puede ir creando las bases para esta. Por ejemplo se pueden ir escribiendo en la pizarra aquellas oraciones dichas por los propios estudiantes donde aparezca la estructura gramatical, incluso con errores pero se colocan en dos columnas, una con las oraciones correctas y otra con las incorrectas, lo que a través de un proceso inductivo lograrán percatarse de las características de la estructura en su forma correcta.

6.2 Análisis de palabras como categorías gramaticales (sustantivos contables y no contables, preposiciones, pronombres personales, relativos, demostrativos, adjetivos, verbos) dentro de su contexto. Se realiza el mismo proceso.

6.3 Explicación del uso en inglés de los títulos, los saludos, la forma de dirigirse en diferentes lugares como restaurantes, hoteles, hospitales, lugares públicos, frases propias para situaciones específicas como pedir en un restaurante, decir números telefónicos, formato de cartas, postales, mensajes, etc.

Orientación

6.1 Se les pregunta qué ven de común en esas oraciones, qué expresan, se les pide algunos ejemplos. Se les dice que los comparen con las de la otra columna

(las incorrectas). También se les realizan algunas preguntas en que tengan que usar estructuras gramaticales similares y se les dice que las comparen estableciendo similitudes y diferencias. Después se les muestra el ejercicio que han de realizar y se hacen uno o dos ejemplos. El trabajo debe ser individual, aunque no se descarta la posibilidad de la pareja o el grupo teniendo en cuenta los aspectos señalados en los pasos anteriores con relación a las características individuales y colectivas.

6.2 y 6.3 La orientación aquí se realiza similar al 6.1.

Ejecución

Los estudiantes completan el diálogo, cuadro, contestan las preguntas, etc., guiándose por el patrón dado. Es una actividad práctica y sí necesita un acercamiento mayor del profesor, para lograr éxitos durante el proceso. La práctica correcta de la estructura o categoría gramatical, uso del idioma etc., ayuda al proceso de comunicación y al desarrollo del propio lenguaje. Debe haber un proceso interactivo constante entre profesor y estudiante y en casos de errores repetidos, parar la práctica y hacer las explicaciones pertinentes.

Control

Cuando hayan sido diálogos para completar, el control se puede hacer a través de trabajo frontal (Front Work) en parejas y así el profesor controla los errores cometidos, pero además el resto del grupo se autocorrige a través de lo que escuchan de sus compañeros. Al finalizar el ejercicio, se debe hacer referencia de forma explícita a todos aquellos elementos que causaron dificultades en su

realización. Si es otro tipo de ejercicio, el control se puede realizar de la misma forma o entre los propios alumnos, pero bajo la observación del profesor.

7. SELECCIÓN DE LA IDEA ESENCIAL.

Acciones

7.1 Selección de la idea esencial del texto, o de algún o algunos párrafos en específico.

7.2 Selección de palabra o palabras claves.

Orientación

7.1 En las primeras ocasiones que se realiza la actividad, se les orienta sobre un párrafo específico de forma individual. Nunca debe realizarse de más de dos párrafos y debe redactarse en una oración o frase. Para una mejor orientación hacia la acción, se les dice que piensen en la idea que tienen en sus mentes sobre el tema del texto y a partir de ahí lo releen para encontrar relaciones y puedan realizar la acción. Las primeras ocasiones que se oriente, se debe hacer en conjunto con el grupo sobre otro párrafo del texto.

7.2 Se les da un grupo de palabras claves para que seleccionen la que corresponde a cada párrafo o no se les da información, solo que releen cada párrafo y seleccionen la palabra clave.

Tanto para el caso 7.1 como 7.2, se debe propiciar el debate y los puntos de vista en cuanto a la selección, lo que ayudará a la práctica del idioma en una fase productiva. Siempre que sea posible se les orienta que se auxilien de un diccionario o pregunten sobre las palabras que le interfieren la comprensión general del texto.

Ejecución

Realizan la lectura del párrafo, párrafos o texto señalado las ocasiones que sean necesarias y escriben las palabras claves, o la oración. Puede realizarse individual, en parejas o grupos en dependencia del nivel de complejidad del texto, y guiado y por el profesor si fuera necesario.

Control

Puede realizarse individualmente con cada estudiante y después se seleccionan dos o tres, para ser leídas en alta voz. También pueden chequearse con todo el grupo unido propiciando debates y opiniones sobre su selección.

8. TÍTULO DEL TEXTO.

Acciones

8.1 Selección del título más apropiado.

8.2 Elaboración del título.

Orientación

Se pueden realizar algunas preguntas que ayuden a ir hacia el tema fundamental como:

¿Cuál es el tema fundamental sobre el cual gira el texto?

¿Quiénes son los personajes?

¿Dónde tiene lugar el hecho?

¿Qué relación guarda el lugar con las personas?

Pueden realizarse otras en dependencia de las respuestas que se vayan obteniendo.

Ejecución

8.1 Se les da un tiempo prudente para que analicen las propuestas, vuelvan al texto, lean parte del mismo o completo y decidan explicando el porqué de su elección.

8.2 Realizan la misma actividad que para la anterior variante y seguidamente escriben la opción que creen más correcta.

Control

Se chequea colectivamente en el grupo, propiciando el debate espontáneo sin inhibir a los estudiantes, ni hacer prevalecer criterios. Se pueden escribir varias opciones en la pizarra y ver cual consideran que es la más adecuada.

9. CONTINUACIÓN DEL TEXTO CON IDEAS PROPIAS.

9.1 Ampliación de oraciones.

9.2 Redacción de oraciones.

9.3 Insertar un párrafo en alguna parte del texto.

9.4 Transformar un diálogo que se derive del texto en párrafo e insertarlo donde corresponda en el texto.

9.5 Imaginar lo que sucederá en el futuro con relación a algún hecho o personaje.

9.6 Narrar cual sería la actitud de algún personaje con relación a algún hecho ocurrido.

Orientación

Aquí también se puede orientar las acciones a través de preguntas sencillas como:

- ¿Qué sucederá ahora?
- ¿Qué tú crees que hará...?
- ¿Qué otro elemento le incluirías al texto?

- ¿Qué sucederá si...?
- ¿Cómo sería (persona, cosa, animal) que mencionan en el texto si....?

Se les dice entonces, que piensen de que forma ellos pudieran agregar o insertar algo nuevo al texto. Debe siempre realizarse de forma escrita, aunque de ser un diálogo, pudiera realizarse oral y en parejas. Si fuera este último debe tener alrededor de cinco intervenciones y de ser otro tipo de texto, al menos un párrafo en la que puedan trabajar individualmente y en grupos.

Ejecución

Los estudiantes trabajarán individualmente o en grupos, auxiliándose del vocabulario y las estructuras gramaticales que conocen para ejecutar la acción. El profesor en este caso actúa como facilitador, aunque es menos directo porque es un ejercicio totalmente de producción. Esto no niega que en cierto momento tenga que intervenir para corregir algún error generalizado.

Control

El control puede realizarse de forma colectiva para todo el grupo, intercambiando la información entre los propios alumnos, mientras que el profesor controla el chequeo de los mismos. Otra forma es el chequeo oral de algunos ejemplos y el resto se revisan fuera del aula. El trabajo de corrección se realiza en la próxima clase, clasificando los errores y enfatizando aquellos que más se repiten y que más afecten la comunicación.

10. INTERPRETACIÓN

Acciones

Se puede realizar a través de:

10.1 Opinión sobre el texto

10.2 Debate: Puede derivarse de las opiniones trabajadas en colectivo sobre la actitud de algún personaje, decisión en alguna situación difícil, como mejorar el futuro teniendo en cuenta algo sucedido.

10.3 Comparación: Se compara lo que aparece en el texto con algún hecho de la realidad y del momento histórico concreto, pueden ser personajes, lugares, eventos, actitudes de personas, hechos del pasado y presente.

10.4 Paneles: Relacionados con el tema del texto, o con uno similar siempre teniendo en cuenta la complejidad de la tarea y las potencialidades de los alumnos.

10.5 Valoración: Se piden criterios relacionados con el tema o con algún aspecto específico acorde a la tarea que se plantea.

Orientación

10.1 Se realizan dos o tres preguntas fundamentalmente de Yes o No como por ejemplo:

¿Les gustó el texto?

¿Harían ustedes lo mismo que?

¿Si escribieran ese texto, le quitarían o pondrían algo?

Después de esto, se les pide que den su criterio sobre el texto. Se puede enfocar hacia un elemento específico o en general y de forma oral o escrita aunque es preferible la oral. La misma se puede orientar individualmente o en pequeños grupos.

10.2 Aquí la orientación es muy sencilla, se realizan preguntas como:

¿Estás de acuerdo con la opinión de ...?

¿Qué tú dirías?

¿Por qué tú lo harías así?

¿Si te sucediera eso, qué harías?

La otra vía es escribir aspectos en la pizarra sobre los cuales gire el debate o repartir a los alumnos o grupos, tarjetas con dichos aspectos. Se les explica que ellos van a dar su criterio y que van a defender su punto de vista ante el equipo contrario o el resto del grupo.

10.3 Es adecuado para algunos tipos de textos. Se les hacen algunas preguntas sobre aquello con lo que se quiera realizar la comparación y se le orientan los aspectos (de ser necesario) donde se quiere centrar la comparación. Deben realizarse ejemplos de forma general o preguntas, por ejemplo:

¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre X y Y/ la actitud de X y Y/ la casa de X y Y/ la ciudad X y Y/ los resultados de.../ el festival en ... y en ... etc.? Esto los lleva a orientarse hacia como comenzar la tarea.

10.4 Se orienta con antelación sobre algún aspecto o tema relacionado con el texto y se elige a un moderador, se le orienta a cada participante lo que debe hacer y donde pueden encontrar tal información.

10.5 Se hacen preguntas para comenzar como por ejemplo:

¿Cómo crees que debe actuar X?

¿Cómo actuarías tú en tales circunstancias?

¿Cómo valoras el hecho ocurrido?

Ejecución

10.1 Si es individual, van interviniendo, dando sus opiniones para toda el aula, adicionando puntos de vistas nuevos si así lo entienden.

De realizarse en grupos pequeños, se les da un tiempo para que lo ejecuten en lo que el profesor va moviéndose por los grupos ayudando y corrigiendo.

10.2 y 10.5 Si se deriva de las opiniones trabajadas van entrelazándose los criterios de cada uno, unido a las opiniones que viertan.

Si es por la otra variante de forma individual, se les da un tiempo para que analicen lo que van a decir y organicen sus ideas y si es en grupos, igualmente se les proporciona un tiempo para que intercambien en el equipo, elaboren una guía o utilicen la vía que les resulte más cómoda, es decir hagan uso de sus estrategias de aprendizaje.

10.3 Una vez centrados en la orientación precisa, observan el objeto a comparar y los diferentes elementos a tener en cuenta que fueron establecidos. Se les proporciona un tiempo adecuado para elaborarlo solos, en equipos o parejas de acuerdo a lo que se haya previsto.

10.4 En esta tarea el método que se utiliza es totalmente heurístico y de trabajo independiente dónde el alumno realiza una búsqueda sobre el tópico que se trate y organiza sus ideas, lo que puede ser de forma individual o colectiva. Esta tarea no debe ser generalizadora a todos los estudiantes, sino que debe ser orientada a aquellos que más habilidades hayan desarrollado y elegir una de las otras para el resto del grupo.

Control

El control se realiza de la misma forma para todas las variantes. Debe realizarse de forma individual al unísono, pues a la vez que el estudiante opina, el profesor controla su acción y aunque no lo corrige en ese momento, si toma nota para un posterior trabajo con los errores. Si se realiza en grupos pues se controla con todo el grupo, haciendo énfasis en aquellos aspectos donde haya habido dificultades.

11 .EXTRAPOLACIÓN:

11.1 Descripción

11.2 Narración (cuentos cortos, experiencias, etc)

11.3 Comparación

11.4 Redacción de cartas, mensajes, e mail, notas, avisos, anuncios, postales, remitidos, poesías, canciones, poemas. (Para los últimos tres casos tener en cuenta aptitudes de los estudiantes)

11.5 Exposición de un tema relacionado con el tema del texto.

Orientación

Para cualquiera de las acciones antes mencionadas, se le explica a los estudiantes que basado en los elementos que ellos conocen realicen dicha acción. Se debe hacer referencia a los ejemplos que han trabajado o los que tienen en su libro de texto para guiarlos hacia la actividad a realizar. La misma se puede orientar individual, en parejas o colectiva, con excepción de la última, que debe realizarse siempre de forma individual.

Para la descripción, narración y comparación se pueden utilizar láminas, fotos, objetos reales, etc. y el profesor especifica lo que quiere que se haga con ese medio, de forma muy clara y de ser necesario dar ejemplos. Si es una foto sobre

un familiar, describir la persona, decir cuando fue tomada esa foto, qué sucedió ese día, quiénes más estaban en el lugar, etc.

Ejecución

La ejecución se realiza igualmente que el paso anterior, ya que es también una actividad de producción donde el estudiante ejecuta libremente y el profesor observa más de lo que interviene, aunque realiza cualquier tipo de ayuda o aclaración particular o general si lo cree necesario. Debe estar presto a ayudar sobre todo en vocabulario y algunas estructuras gramaticales más complejas que sean necesarias para realizar la actividad exitosamente.

Control

Se realiza de la misma forma que para el paso anterior.

COMPRENSIÓN PROFUNDA DEL TEXTO. (Solo para estudiantes aventajados- opcional)

Lectura intensiva y extensiva para:

clasificar el texto en narrativo, periodístico, descriptivo, literario, científico, etc.)

Orientación

Se les explica a los estudiantes que como bien es conocido por ellos, en estudios de la lengua materna, existen diferentes tipos de textos en correspondencia con su propósito. Al menos las primeras veces que se realice este paso se debe explicar esto y además recordar la clasificación y poner algunos ejemplos sencillos, así como darles alternativas. También ir introduciendo las características de cada tipo y cuáles son los elementos claves.

Ejecución

Esta debe realizarse en grupos o parejas en los primeros casos y después de forma individual

Control

Se realiza de forma colectiva en el grupo y se propicia el debate y la discusión lo que permite que los estudiantes que no participaron en el trabajo con ese texto puedan intercambiar y opinar.

ANEXO 7

SANCTI SPIRITUS MEDICAL SCHOOL ENGLISH DEPARTMENT

Diagnostic Exam for first year Medical Students. 2008-2009 Academic Year.

First Semester.

Name: _____

- I. Read the text carefully and answer the following questions about it.
 - a. Why is Mr. Emmons called a seeing-eye dog?
 - b. Does he spend long time talking to people? Why? Why not?
 - c. What problem is Mr. Emmons facing now?

Joseph Emmons can't use his eye. He is blind. He has a trained dog named Buster that leads him where he wants to go. Buster sees for Mr. Emmons. He is called a seeing-eye dog. Although Mr. Emmons has a handicap, it isn't a big problem. He has a useful job. Mr. Emmons sells brooms and mops to people in this part of the city. Mr. Emmons gets up at six every morning and eats breakfast with his wife. Then he leaves his house at seven. He holds Buster and walks from house to house. He carries his mops and brooms with him. While he talks to people, the dog sits and waits. Buster doesn't let Mr. Emmons talk to people very long. He likes to keep moving. Mr. Emmons visits each house every four months, and by then people are ready to buy new brooms, but these days he has a problem. His brooms last so long that sometimes they still are so good after four months. Then nobody needs to buy a new one. Mr. Emmons is so proud of his brooms because blind people make them. He picks up a new supply of brooms

every week. He says “If you don’t sell people something good, they are not going to buy from you the second time you come around.”

Adapted from the book
“Changing times, Changing Tenses”

New Vocabulary:

- Blind: Ciego
- Proud: Orguloso
- Handicap: Impedimento
- Brooms: Escobas
- Mops: Estropajos

II. Write a synonym to each of the following phrases which appear in the text.

- An organ of sight _____
- Retained by force _____
- Capable of being put into use _____
- Formed by instructions, discipline _____
- Domesticated animals _____

III. A newspaper reporter is interviewing Mr. Emmons about his job. Complete the conversation.

Reporter: Good afternoon, Sir.

Mr. Emmons: Good afternoon.

Reporter: What _____ your job? I mean

What _____ do?

Mr. Emmons: I sell brooms and mops.

Reporter: _____ work?

Mr. Emmons: In this part of the city.

Reporter: And what about that dog next to you? Is it yours?

Mr. Emmons: Yes, it is _____. He helps me a lot.

Reporter: Do you _____ each house every week?

Mr. Emmons: No, every four months.

Reporter: _____, Mr. Emmons?

Mr. Emmons: I live with my wife and my dog.

Reporter: _____?

Mr. Emmons: We usually go to parties and concerts in our free time and we go with him. He is really wonderful. We enjoy a lot together. Nevertheless, we had a bad experience just a month ago that we went to a theater and...

IV. Select the main idea of one of the paragraphs.

V. Give a suitable title to the whole text.

VI. Could you imagine what Mr. Emmons bad experience was? Write at least a paragraph about it..

VII. What do you think about Mr. Emmons' attitude towards his dog?

VIII. Do you do the same as Mr. Emmons does in his free time or do you do other things? Write about it in no less than eighty words.

ANEXO 8

“SANCTI SPIRITUS MEDICAL SCHOOL”

ENGLISH DEPARTMENT

INTRASEMESTRAL EXAMINATION FOR FIRST YEAR MEDICAL STUDENTS. 2008-2009 ACADEMIC YEAR.

Name: _____ Date: _____

I. Read the following text carefully and say if the statements below are true or false.

1. _____ Young people have always liked to watch soap operas.
2. _____ There are characters of different ages in nowadays soap operas.
3. _____ Soap operas are means of entertainment.

“SOAP OPERAS”

During the 1960's it was uncommon for young people to watch soap operas. It was a time of seriousness and talk was about social issues of great importance.

Now seriousness has been replaced by fun. Young people want to be happy. It may be seen strange that they should turn to soap opera, which is known from showing trouble in people's lives. But soap opera is enjoyment. The fact that so many young people are watching the soaps has changed soap operas. The most obvious difference now is in the age of the character, now all shows have at least a few characters between the ages of 15 and 25 who are centre figures in the drama. Young people can identify with the situation young characters in conflicts with parents, first love, etc.

Producers and writers are trying to make soap operas more “meaningful” to young people in another way: By dealing with social issues they think are of importance to them. These issues are usually presented on the level that all other soap operas are presented in the emotional levels. In the past, soap characters have tended to fill rather than figure out and for the most part, that it is still true.

There is a value system in soap opera characterizations, one of the principal values is honesty and an important message of soap operas is that getting hurt is part of life.

Adapted from “Interchange I”

II. Read again and answer the following questions.

1. What is the difference between the soap operas from the sixties and nowadays soaps?
2. Mention one of the most important things taken into account when making a soap opera.

III. Find in the text a synonym or an antonym of the words below.

1. Speak: _____
2. Common: _____
3. Sad: _____
4. Aspects: _____
5. Main: _____

IV. The following is a conversation in which a friend asked about soap operas.

Friend: _____ soap operas?
(watch)

You: Yes I watch them because that is a way of entertainment.

Friend: How _____ them?

You: Usually, even when I have to study I take a time for it.

Friend: _____ everybody at home _____ them?
(like)

You: Well, my father _____ them, but _____
(No - like) (1-2 times)

them. Of course, when there is a baseball match, we _____
problems. He _____ that is my hobby.
(No- understand)

Friend: What about your mother and sister?

You: They _____ them but hey are not as fan as I am.

Friend: _____ after you watch the soap opera?

You: You know I _____ .
(seven days- study)

Friend: _____ other TV programs, for example
nature and news programs?

You: They are really interesting. I _____ them too, but my sister

(like)

V. In your conversation, you talked a little about some of the activities you do, but what about a typical day in your life? What other activities do you do? Write about it in no less than 80 words.

ANEXO 9

SANCTI SPIRITUS MEDICAL SCHOOL

ENGLISH DEPARTMENT

**Pedagogical Exam for second year Medical Students. 2008-2009 Academic
Year. Second Semester.**

Name: _____

- I. Read the following text which offers you information about tours. Answer the questions below.
- a. Is San Francisco a good place for nightlife?
 - b. Can you eat Italian food at any place in San Francisco? Explain.
 - c. What about in you hometown?
 - d. What could you say about life in San Francisco city?
 - e. Where can you have a good meal there in San Francisco?

Where to stay in San Francisco? The possibilities are endless, but if you stay at a hotel near Union Square, you'll have lot of things to see just a short distance away. There are small hotels here in the heart of San Francisco, within walking distance of the Financial District, Union Square Stores, world famous restaurants, theatre, Chinatown, and many of the other places people like to visit by the Bay: Some are expensive, and some are fairly reasonable and all are closed to a cable car stop.

Begin your tour at the corner of Powell and Market Streets with a ride on one of the famous cable cars that are used for transportation by both, tourists and

residents. Take the car down to the Fisherman's wharf area, where there's a festive atmosphere year-round. You'll find great street entertainment, colourful shops and interesting old buildings. Then walk down Columbus Avenue and have lunch at some of the many delightful Italian cafés. If you like a good climb, walk over the Telegraph Hill, where you can get a spectacular view of the city and the bay.

For dinner? It's impossible to tell you all the great restaurants in San Francisco, but I recommend Lehr's Greenhouse, The Golden Dragón, New Pisa, La Mère Duquesne or then Tadich Grill.

Taken from "Com 2000" Book 3

VOCABULARY

Endless: Infinitas

Stores: Shops

Cable car: Tranvía, Metro

Delightful: Delicious

- II. Try to get as much details as possible about the places mentioned there and write key words stating what they mean in the context.
- III. You have already read there are very good restaurants in San Francisco. Then, imagine that you have an American classmate who is at one of them having a conversation with the waitress/waiter. Please complete it with appropriate words or phrases.

Waitress: Good Evening. Can I help you?

Your friend: Oh! Yes. Good evening.

Waitress: _____ your order, please?

Your friend: Yes, I _____ chicken, yellow rice and potatoes.

Waitress: How _____ your chicken?

Your friend: _____, please.

Waitress: And your _____?

Your friend: Fried too. Oh! _____ I have a salad with French dressing?

Waitress: Certainly. _____ else?

Your friend: Yes, something to drink.

Waitress: The red wine is very good.

Your friend: Two cups, please and ... what _____ do you have?

Waitress: Well, we have ... let's see, ice cream, pie...

Your friend: Oh, Oh wait a minute. A _____ of coffee, please.

Waitress: Is that all?

Your friend: Oh, yes! That's all. Thanks

Waitress: Thanks for you too.

IV. Could you select the main idea of the second paragraph?

V. What title do you consider appropriate for this text?

VI. Would you be able to incorporate the previous conversation into a paragraph form?

VII. What do you think of San Francisco? Write some sentences, giving your opinion about it.

VIII. Now it is time for you to write about a beautiful restaurant or any other place you have visited in Cuba.

ANEXO 10

TABLA 5: Estudiantes de medicina de primer año según calificación de pretest y postest relacionada con los aspectos de la comprensión lectora. Resultados de los tests de Mann Whitney y Wilcoxon.

Indicadores	Grupo	Notas								Test de Wilcoxon				
		Pretest				Postest				Rango			Z	p*
		2	3	4	5	2	3	4	5	+	-	=		
Pregunta sobre el texto	Experimento	6	4	6	1	0	7	4	6	11	1	5	-2.81	.005
	Control	7	7	2	2	1	12	3	2	8	1	9	-2.33	.038
Test de Mann-Whitney		U=136.0 p*=.556				U=97.0 p*=.046								
Vocabulario	Experimento	2	6	8	1	0	4	7	6	10	0	7	-3.05	.002
	Control	5	6	6	1	0	11	4	3	7	0	11	-2.65	.008
Test de Mann-Whitney		U=123.5 p*=.297				U=94.0 p*=.045								
Selección de la idea central	Experimento	8	3	6	0	1	4	8	4	12	0	5	-3.15	.000
	Control	8	6	4	0	2	9	6	1	8	0	10	-2.64	.008
Test de Mann-Whitney		U=145.0 p*=.844				U=97.0 p*=.047								
Título del texto	Experimento	3	7	6	1	1	5	5	6	10	1	6	-2.65	.010
	Control	6	6	4	2	1	11	4	2	5	0	13	-2.25	.067
Test de Mann-Whitney		U=133 p*=.509				U=101 p*=.077								
Uso de estructura gramatical	Experimento	4	7	5	1	1	3	10	3	11	1	5	-2.81	.005
	Control	5	10	3	0	1	12	4	1	7	0	11	-2.65	.017
Test de Mann-Whitney		U=125.5 p*=.381				U=82.0 p*=.012								
Continuación del texto con ideas propias	Experimento	4	9	4	0	0	4	11	2	12	0	5	-3.22	.000
	Control	4	11	3	0	1	10	6	1	7	1	10	-2.13	.054
Test de Mann-Whitney		U=146.5 p*=.977				U=93 p*=.035								
Opinión sobre el texto	Experimento	3	6	5	3	0	5	6	6	10	2	5	-2.35	.027
	Control	5	9	3	1	0	13	4	1	6	0	12	-2.45	.031
Test de Mann-Whitney		U=111.5 p*=.152				U=78.5 p*=.009								
Descripción	Experimento	3	5	8	1	0	4	6	7	12	1	4	-2.97	.003
	Control	4	8	6	0	2	8	6	2	7	1	10	-2.45	.031
Test de Mann-Whitney		U=122 p*=.281				U=85 p*=.023								
Calificación total	Experimento	3	5	7	1	0	3	9	5	12	0	5	-3.36	.001
	Control	5	9	4	0	1	10	6	1	8	0	10	-2.83	.007
Test de Mann-Whitney		U=111.5 p*=.138				U=74.5 p*=.005								

Fuente: Datos del Autor

Nota: p* → Significación de Monte Carlo.

ANEXO 11

TABLA 6: Estudiantes de Medicina de primer año en estudio según rango de intervalo en porciento en los que se encuentran la calificación en el postest de los diferentes aspectos de la comprensión lectora.

Evaluación	Grupo de control	Grupo de experimento
Desaprobado (2)	[0 %, 11.1 %]	[0 %, 5,9 %]
Regular (3)	[50 %, 72.2, %]	[17.7 %, 41.2, %]
Bien (4)	[16.8 %, 33.3, %]	[23.5 %, 58.8, %]
Excelente (5)	[5.6 %, 16.7, %]	[11.8 %, 41.2, %]

Fuente: Datos del autor

ANEXO 12

TABLA 7: Estudiantes de Medicina de primer año en estudio según rango de intervalo en porcentaje en el aprovechamiento académico al transitar del pretest al postest.

Aprovechamiento	Grupo de control	Grupo de experimento
Alto	[27.4 %, 44.4%]	[58.8 %, 70.6 %]
Estable	[50 %, 72.2, %]	[23.5 %, 41.2, %]
Pobre	[0 %, 5.6 %]	[0 %, 11.8, %]

Fuente: Datos del autor

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS

1. Conjunto de actividades para introducir los nuevos contenidos del programa Changes.
 - ◆ XVI Forum de Ciencia y Técnica (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus), 2006.
2. Guided writing to help students report cases in English.
 - ◆ Evento ANIR y Mujeres creadoras”. (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus) 2006.
 - ◆ Pedagogía 2007 (**Premio** a nivel institucional, Sancti Spiritus) 2006.
 - ◆ Pedagogía 2007 (Provincial, Sancti Spiritus) 2006.
 - ◆ XVI Forum de Ciencia y Técnica (Municipal, Sancti Spiritus) 2006.
3. The influence of Psychological factors in the teaching of learning process.
 - ◆ Evento ANIR y Mujeres creadoras (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2006.
 - ◆ XV Convención Anual ALC–GELI (La Habana). 2006.
4. El departamento de Inglés en 22 años.
 - ◆ Evento XX Aniversario de la docencia médica espirituana. (**Premio**. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2006.
5. Como fortalecer la visión del aprendizaje del inglés a través de la integración de las cuatro habilidades de la lengua.
 - ◆ XVI Forum de Ciencia y Técnica. (**Premio** a nivel institucional. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2006.

- ◆ Pedagogía 2007 (Nivel institucional. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2006.
6. Factores psicológicos que influyen positiva o negativamente en la adquisición de un idioma extranjero en el ámbito del aula.
- ◆ XVII Forum de Ciencia y Técnica (**Mención.** Nivel institucional. Universidad de Ciencias médicas de Sancti Spiritus). 2007.
7. Modelo de educación post graduada para la activación de las competencias profesionales.
- ◆ XVII Forum de Ciencia y Técnica (Institucional Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2007.
8. La elaboración de libros de textos en inglés.
- ◆ Jornada Nacional de inglés. (Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos). 2007.
9. La elaboración del libro de texto Vision II.
- ◆ Jornada Nacional de inglés. (Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos). 2007.
10. "Vision II": Primeros pasos hacia una solución de urgencia.
- ◆ XVII Forum de Ciencia y Técnica (Institucional. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus) 2007.
11. "Vision II". Libro de texto.
- ◆ Taller Territorial Perfeccionamiento del inglés. (Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos). 2007.
12. Reading Learning strategies for first year medical students.

- ◆ XVI Convención Anual ALC–GELI. (La Habana). 2007.
13. The English Language. Its origin and dialects.
- ◆ XXIV Jornada Científica Estudiantil (**Premio destacado**. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2007.
14. Comprehension and learning strategies to learn more.
- ◆ Evento municipal de mujeres creadoras. (Cienfuegos). 2008.
15. Enseñanza del inglés en las ciencias básicas mediante Vision II.
- ◆ XXV Jornada Científica Estudiantil (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2008.
16. Libro Vision II. Segundo año de las carreras médicas.
- ◆ Taller Nacional de Jefes de departamento de inglés y profesores principales. (Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos). 2008.
 - ◆ XVI Conferencia Científico Metodológica (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2008.
 - ◆ XVI Forum de Ciencia y Técnica (**Premio Relevante**. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus).2009.
17. Authentic texts as a way to improve reading comprehension.
- ◆ Evento Internacional 34th Conference of the Caribbean Studies Association. (Jamaica).2009.
18. Some elements that influence the reading skill in the teaching learning process.
- ◆ Evento Internacional 34th Conference of the Caribbean Studies Association. (Jamaica). 2009.

19. Resultados en la aplicación de la Secuencia Metodológica para desarrollar habilidades de comprensión en inglés en primer año de las carreras médicas.

- ◆ I Taller científico metodológico de gestión de la ciencia e innovación tecnológica y la educación superior. (Universidad José Martí de Sancti Spiritus). 2009.

20. La comprensión lectora y los aspectos metodológicos que contribuyen con su desarrollo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

- ◆ I Jornada provincial de las Sociedades de Educadores en Ciencias de la Salud. (Universidad de Ciencias Médicas Sancti Spiritus).2009.

21. La competencia comunicativa en profesionales de la salud.

- ◆ I Jornada provincial de las Sociedades de Educadores en Ciencias de la Salud. (Universidad de Ciencias Médicas Sancti Spiritus).2009.

22. Diagnóstico de estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos en inglés en Ciencias Básicas.

- ◆ I Jornada provincial de las Sociedades de Educadores en Ciencias de la Salud. (Universidad de Ciencias Médicas Sancti Spiritus).2009.
- ◆ Seminario Metodológico del departamento de idiomas. 2010.

23. Authentic texts to comprehend better in English.

- ◆ XVI Jornada municipal Científico Estudiantil de Ciencias Médicas. (Sancti Spiritus). 2009.
- ◆ XVI Jornada Provincial Científico Estudiantil. (Univerrsidad de Ciencias Médicas Sancti Spiritus). 2009.

24. Folleto para la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de Medicina.

- ◆ XVII Convención Anual ALC–GELI (La Habana). 2010.
- ◆ First International Language Conference. (Jamaica). 2011.
- ◆ I Conferencia Científica Internacional de la UNISS. YAYABOCIENCIA 2011. (Sancti Spiritus)

25. Vision II. Libros de texto del profesor y el estudiante para segundo año de las carreras médicas.

- ◆ XXXV Concurso Provincial Premio anual de la salud. (**Premio. Sancti Spiritus**). 2010.
- ◆ Evento provincial de Universidad 2012. (**Premio Relevante. Sancti Spiritus**). 2011.

26. Reading Comprehension in English as a foreign language.

- ◆ First International Language Conference “Un- Babel-in Language: Engendering Global understanding. (Jamaica) 2011.

27. Aportes a la docencia médica de los libros de inglés “Vision II.

- ◆ XVI Forum de Ciencia y Técnica. (**Premio relevante. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus**). 2011.

28. Las estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de medicina.

- ◆ XVII Conferencia Científico Metodológica (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2011.

29. Estrategia de Superación postgraduada para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

- ◆ Evento provincial de Universidad 2012. (**Mención.** Sancti Spiritus). 2011.
- ◆ XVI Forum de Ciencia Y Técnica. (Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus). 2011.

30. Methodological Sequence of reading comprehension for first year Medical students.

- ◆ Second International Language Conference “Un- Babel-in Language: Engendering Global understanding. (Jamaica). 2012.

31. Learning Strategies for reading comprehension in English.

- ◆ Second International Language Conference “Un- Babel-in Language: Engendering Global understanding. (Jamaica) 2012.

32. The ABC of language communication.

- ◆ Second International Language Conference “Un- Babel-in Language: Engendering Global understanding. (Jamaica) 2012.

PUBLICACIONES

1. Algunos elementos teóricos básicos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. 2007. ISBN de la publicación EEAZAFuZAFyLGlocoul.
2. Vision II. Libro de texto del estudiante. Segundo año de medicina, estomatología y psicología. 2009. La Habana. Editorial de Ciencias Médicas. ISBN 978-959-212-427-1.

3. Vision II. Libro de texto del profesor. Segundo año de medicina, estomatología y psicología. 2009. La Habana Editorial de Ciencias Médicas. ISBN 978-959-212-428-8.
4. Diagnóstico de las estrategias de Aprendizaje para la comprensión lectora. Gaceta Médica Espirituana. 2011. 13(2). 1608-8921 RNPS 1828.
5. Secuencia Metodológica para desarrollar habilidades de comprensión lectora. 2011. 13 (2). 1608-8921 RNPS 1828
6. Folleto para la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de Medicina. CD-ROM I Conferencia Científica Internacional de la UNISS. YAYABOCIENCIA 2011. (Sancti Spiritus). ISBN 978-959-250-703-6.
7. Aporte Económico y Social a las Ciencias Médicas en Cuba de los libros "Vision II". CD-ROM. VIII Congreso Provincial de Educación Superior Universidad 2012. 2011. ISBN 978-959-250-663-3.
8. Estrategia de Superación Postgraduada para contribuir al desarrollo de la Competencia Comunicativa en inglés. CD-ROM. VIII Congreso Provincial de Educación Superior Universidad 2012. 2011. ISBN 978-959-250-510-0.