

**REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA
“MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ”
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**

**TÍTULO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON FINES ESPECÍFICOS EN EL ESTUDIANTADO
DE LA FILIAL PREPARATORIA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD DE MORÓN,
PROVINCIA CIEGO DE ÁVILA.**

**(TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO DE MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR)**

AUTORA: Lic. Nora Esther Pérez Hurtado. Prof. Asistente.

CIEGO DE ÁVILA, 2012

REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA
“MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ”
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

**TÍTULO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS CON FINES ESPECÍFICOS EN EL ESTUDIANTADO
DE LA FILIAL PREPARATORIA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD DE MORÓN,
PROVINCIA CIEGO DE ÁVILA.**

**(TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO DE MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR)**

AUTORA: Lic. Nora Esther Pérez Hurtado.

TUTORA: Dr. C. Roselia del Risco Machado.

CONSULTANTE: Dr. C. Gonzalo Almanza Casola.

CIEGO DE ÁVILA, 2012

AGRADECIMIENTOS.

- A mis hijos y esposo que fueron los que tuvieron que soportar mi ausencia, mi carencia de tiempo y mi falta de atención.
- A mi cuñada que se convirtió en mi impresora personal desde el primer momento.
- A mi familia y amistades por la constante preocupación.
- A mi tutora Dr. C. Roselia del Risco por sus pertinentes instrucciones.
- Al Dr. C. Gonzalo Almanza por el tiempo dedicado a asesorarme y por sus oportunas sugerencias.
- A la Dr. C. Mirtha Manzano por sus valiosas correcciones y orientaciones.
- A todos los que de una u otra forma, hicieron posible la elaboración de esta tesis.

DEDICATORIA.

A mi hijos y esposo.

PENSAMIENTO:

“La enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor”

José Martí

ÍNDICE	PÁGINAS.
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO I: LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.	8
1.1- Evolución y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.	8
1.2- Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.	11
1.3- Las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.	19
1.4- La comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.	25
1.4.1- La comprensión como componente funcional de la comunicación.	25
1.4.2- Evolución del concepto comprensión.	26
1.4.3- Tipos de comprensión lectora.	29
1.4.4- Niveles de comprensión	29
1.5- Valoración crítica de la situación actual de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.	32
1.6- Conclusiones del capítulo.	35

ÍNDICE	PÁGINAS
CAPÍTULO II : FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CORROBORACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON FINES ESPECÍFICOS EN EL ESTUDIANTADO DE LA FILIAL PREPARATORIA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD DE MORÓN, PROVINCIA CIEGO DE ÁVILA.	36
2.1- Fundamentos teóricos del modelo de la Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.	36
2.2- Características y estructura de la Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.	37
I- Fundamentación.	39
II- Diagnóstico de la situación problemática que permitió concebir la Estrategia Didáctica que se expone.	41
III - Objetivo general de la Estrategia Didáctica.	42
IV- Planeación estratégica e (V) Instrumentación.	43
VI- Orientaciones para la evaluación de la Estrategia Didáctica.	46
2.3- Indicaciones para la implementación de la Estrategia Didáctica en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.	47
2.4- Corroboración teórica de la incidencia de la Estrategia Didáctica en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos del estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.	52
2.5- Corroboración práctica de la incidencia de la Estrategia Didáctica en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos del estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.	54
2.6- Conclusiones del capítulo.	55
CONCLUSIONES GENERALES	56
RECOMENDACIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	58
ANEXOS	64

RESUMEN:

Entre los objetivos primordiales de la enseñanza de segundas lenguas está el desarrollo de habilidades comunicativas como base para la correcta comprensión. En el diagnóstico realizado al estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón se evidenciaron limitaciones en dicho componente, porque no es capaz de comprender literalmente el texto, resumirlo, comentar la información, emitir juicios y criterios, ni analizar en condiciones similares. Ante esta situación y respondiendo a una verdadera necesidad se define como problema de la investigación: el insuficiente desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de Morón. Para la solución de esta problemática se determinó como objetivo: elaborar una Estrategia Didáctica para el desarrollo la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de Morón. Los pasos de esta Estrategia tienen carácter sistémico, se estructuraron a partir de diferentes acciones incluidas en tres etapas y se ofrecen precisiones metodológicas para su implementación. En el desarrollo de la investigación se emplearon los métodos del nivel teórico como: el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el dialéctico y el sistémico-estructural-funcional y métodos del nivel empírico, para valorar la situación existente y comprobar los avances obtenidos con la aplicación de la Estrategia. El procesamiento estadístico para procesar los datos. La validación mediante el criterio de expertos demostró que la propuesta es efectiva para contribuir al desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos, que es factible, pertinente y puede ser generalizada.

INTRODUCCIÓN.

La amplia colaboración y el intercambio que despliega Cuba con los países del Tercer Mundo en materia de educación, así como el gran número de personas no hispano-hablantes que cursan las más variadas carreras universitarias en todos los centros de estudio superior del país, plantean la necesidad de la enseñanza del español como segunda lengua, lo que demanda adoptar un enfoque metodológico más variado, rico y profundo que permita la explotación eficiente y la adquisición rápida y amena de los conocimientos y habilidades comunicativas de la lengua española.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas es una actividad que emerge como respuesta a la necesidad de comunicación entre los hombres de culturas diferentes. El idioma como medio de comunicación internacional, constituye una premisa fundamental para el intercambio cultural y el contacto entre las personas de diferentes latitudes, es además quien permite la colaboración y la comprensión mutua. A través de la comunicación los seres humanos pueden conocer e interactuar con el mundo, así como transformar la realidad que abarca las relaciones sociales, familiares y profesionales.

La lengua está presente en todas las manifestaciones de la vida. En el ámbito humano aparece como instrumento necesario para el establecimiento de relaciones entre el hombre y el medio donde vive; estas relaciones constituyen la base para su formación. Es por ello que en las ciencias de la educación en general se le concede cada vez mayor importancia al problema de la comunicación; específicamente a la actividad didáctica como relación interpersonal intencional.

La atención que el uso de la lengua ha alcanzado pone de relieve su dimensión instrumental y ha supuesto un cambio profundo en su enseñanza y en el lugar que ocupa. Pero a la vez, ha planteado una serie de retos que el profesorado ha de ir resolviendo como son la práctica educativa y la investigación pedagógica. En esta reconceptualización, desempeña un importante papel el proceso de comprensión y el desarrollo de las habilidades que ella incluye.

El objetivo fundamental del enfoque comunicativo, que exige la enseñanza de lenguas, es desarrollar habilidades que faciliten la comunicación, es decir dotar al estudiantado para comprender y construir significados. Por lo tanto, la comprensión es un componente priorizado en esta enseñanza y constituye el soporte de la estructuración didáctica de la clase de español.

El desarrollo de la comprensión de textos se hace entonces indispensable para el estudiantado de los cursos preparatorios del país, lo que requiere una correcta selección de métodos, procedimientos, medios y estrategias que propicien la motivación, la participación y la creatividad.

De este modo se pretende que los futuros profesionales partan del dominio de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), que sirven de base para el logro de la competencia comunicativa. Lo que significa que sepan cómo cuándo, con quién, sobre todo con qué intención pueden utilizar las estructuras y los medios lingüísticos del idioma, para de esta forma poder emplear diferentes estrategias comunicativas que les permitan adaptarse al contexto y que les facilite la comprensión y producción de enunciados adecuados a intenciones diferentes desde el punto de vista comunicativo; así como reconocer e integrar las partes del discurso para entenderlo y producirlo como un todo.

En este sentido es importante destacar que mediante el dominio de la lengua el estudiantado adquiere diferentes aprendizajes, pues la segunda lengua le sirve, no solo como vehículo de comunicación, sino también como vehículo de aprendizaje y puede adaptarla a diferentes situaciones comunicativas, que se le presenten a lo largo de su desempeño profesional.

La enseñanza de idiomas ha estado vinculada, desde sus orígenes, al proceso de comprensión de textos, el cual ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores, lingüistas y maestros de diversas partes del mundo, incluyendo a Cuba, como: Chomsky, N. (1973); Van Dijk, A. (1983); Swain, M. (1996); Mañalich, R. (1998); Romeo, A. (1999); Hymes, H. (1999); etc.

Entre los autores nacionales que recientemente han realizado estudios sobre la comprensión y que han sido consultados para la realización de esta tesis se pueden citar: Silva, L. (2000); Acosta, R.(2000); Carmenate, L.(2001); Manzano, M. (2001); García, C. (2001); Herrera, S. (2001); Menéndez, M. (2003); Baños, M.(2006); Lleonar, C. (2006); Zaldívar, D. (2006); Portela, Y. (2007); Del Risco, R. (2008). Acosta, I. (2009); entre otros.

Estos autores han planteado sus teorías, acuerdos y discrepancias sobre el proceso de comprensión de textos y las disímiles vías para su ejecución y con sus aportes han enriquecido las concepciones vigentes en la actualidad.

Este trabajo se contextualiza, en la labor que se realiza con el estudiantado de otras nacionalidades que cursa un año en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, donde se le imparten los conocimientos y las habilidades de esta lengua para que posteriormente emprendan sus estudios en las diferentes carreras relacionadas con las ciencias médicas en los centros que existen en el país.

Aunque la comprensión de textos es uno de los componentes que se trabaja durante todo el curso, aún el estudiantado presenta dificultades para comprender textos relacionados con las asignaturas biomédicas, pues llega al segundo semestre sin dominar el vocabulario técnico necesario para descifrar este tipo de texto, lo que influye negativamente en la óptima apropiación de los contenidos.

Teniendo en cuenta estas deficiencias se pudo constatar que en la Filial Preparatoria de Morón se han estado presentando limitaciones que apuntan a la presencia de las siguientes manifestaciones que se dan en la práctica:

- 1- Carente nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, hablar, escribir, escuchar) en función de la comprensión de textos con fines específicos.
- 2- Limitado vocabulario para comprender textos relacionados con las asignaturas biomédicas.
- 3- Escasas habilidades para la inferencia, la retención y la valoración de los mensajes de textos biomédicos.

La constatación de las diferentes dificultades referidas al desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos que presenta el estudiantado justifica la investigación que debe constituir una premisa para la reflexión sobre el trabajo con las habilidades comunicativas en general.

Partiendo de este análisis el problema científico se exterioriza en:

- Insuficiente desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de Ciencias de la Salud de Morón.

El objeto de la investigación se delimita en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Por la observación empírica y la aplicación de diversos instrumentos de investigación se determinó que esta situación se debe, entre otras, a las siguientes causas que originan el problema:

- 1- Ausencia de estrategias que desarrollen el vocabulario del estudiantado para comprender textos relacionados con las asignaturas biomédicas.
- 2- Carencia de una metodología que propicie y oriente el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en las clases de idioma español.
- 3- Insuficiencia en los medios de enseñanza para el trabajo con la comprensión de textos con fines específicos.
- 4- Falta de interrelación entre las asignaturas que conforman el currículo.

Sobre la base de las causas del problema se propone el siguiente objetivo:

- Elaborar una Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Se delimitó como campo de acción a las habilidades comunicativas del español como segunda lengua.

Para alcanzar dicho objetivo se enuncia la siguiente hipótesis:

- Si se implementa una Estrategia Didáctica que atenúe la contradicción entre la necesidad de desarrollar el vocabulario técnico y la falta de procedimientos para el trabajo con el mismo, entonces se contribuye al mejoramiento de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Variable independiente: Estrategia Didáctica.

Es la proyección de un sistema de acciones organizadas y estructuradas que permiten desarrollar la comprensión de textos con fines específicos, tomando como base los componentes del proceso, para elevar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Variable dependiente: La comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, la cual constituye la capacidad y destreza que estos poseen para entender textos relacionados con las asignaturas biomédicas.

Para medir el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de Ciencias de la Salud de Morón se definieron las siguientes dimensiones e indicadores que corresponden con los niveles de comprensión:

Dimensiones e indicadores:

1- Nivel de traducción.

- Comprender literalmente el texto.

- Resumir.

2 - Nivel de interpretación.

- Comentar la información.

- Emitir juicios y criterios.

3 - Nivel de extrapolación.

- Analizar situaciones similares.

En correspondencia con el objetivo y la hipótesis planteada, se realizaron las siguientes tareas en las diferentes etapas de investigación:

Etapas factibles perceptibles.

Tareas:

- Caracterización gnoseológica, didáctica, pedagógica y psicológica del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

- Descripción de las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

- Valoración crítica de la situación de la comprensión de textos con fines específicos en el contexto de la investigación.

Etapa de elaboración teórica.

Tareas:

-Fundamentación teórica, elaboración y evaluación de la Estrategia Didáctica para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Etapa de aplicación:

Tareas:

- Aplicación parcial y corroboración de la efectividad de la Estrategia Didáctica para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Los métodos y técnicas de investigación empleados fueron los siguientes:

Métodos del nivel teórico:

-El histórico-lógico para investigar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y la relación lógica de las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de dicho proceso en los contextos históricos en que se desarrollaron.

-El analítico-sintético para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud y sus componentes, para el estudio de los factores que condicionan el proceso de comprensión, además para procesar la información obtenida en la aplicación de métodos empíricos.

-El inductivo-deductivo para relacionar o correlacionar lo particular y lo general de los criterios y opiniones en torno a los estudios de las teorías existentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y concretar los fundamentos teóricos de la Estrategia Didáctica en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud. Para inducir la hipótesis de la investigación.

Además se empleó para la obtención de los resultados del diagnóstico, así como para la corroboración del criterio de los expertos seleccionados.

-El dialéctico durante toda la investigación dado por su carácter científico que propina la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado).

-El sistémico-estructural-funcional constituye el método principal de la investigación porque permitió la explicación del objeto de la investigación y la modelación del campo de acción, mediante la determinación del componente comprensión, basado en las habilidades comunicativas y permitió estudiar estos fenómenos como una realidad integral formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de relaciones entre ellos; de igual manera se utiliza para la elaboración de la Estrategia encaminada a desarrollar la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Métodos del nivel empírico:

-El estudio de documentos para analizar las normativas y documentos metodológicos, medir la frecuencia con que se aborda el componente comprensión en textos biomédicos que posibilitan la sustentación del trabajo y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

-La observación directa (observación de clases) permitió constatar la manera de conducirse el profesorado y el estudiantado con respecto a la comprensión de textos biomédicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

-La prueba pedagógica para determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiantado en la comprensión de textos con fines específicos.

-El método experimental para corroborar la incidencia de la aplicación de la Estrategia Didáctica.

-El criterio de expertos para la evaluación de los expertos sobre los beneficios y deficiencias que presenta la Estrategia Didáctica en su concepción teórica como las que pudiera presentar con su aplicación en la práctica social.

Procesamiento estadístico.

-El Coeficiente de Concordancia de Kendall para determinar la concordancia o no en los criterios emitidos por los expertos.

-La prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para valorar los resultados obtenidos antes y después de la realización del pre-experimento pedagógico.

-El análisis porcentual para el cálculo en por ciento de los datos procesados durante la investigación.

Se realizó, siguiendo el objetivo de la investigación, un estudio de tipo explicativo y se trabajó con la población que comprende a los 65 estudiantes que recibieron clases en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón en el curso 2009-2010, distribuidos en cuatro grupos de varias

nacionalidades, integrados por un total de 36 del sexo femenino, para un 55,4% y 29 del sexo masculino, para un 44,6%.

Aporte práctico: Estrategia Didáctica para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de Ciencias de la Salud de Morón.

La novedad científica de esta investigación está dada por la posibilidad que brinda esta Estrategia para trabajar los textos biomédicos y mejorar la comprensión de textos con fines específicos con un enfoque desarrollador, que permite satisfacer las demandas de conocimientos y aumentar el vínculo entre las asignaturas que conforman el plan de estudios.

La tesis consta de una introducción y dos capítulos con sus correspondientes epígrafes. En el primer capítulo se reflejan los fundamentos teóricos de la investigación entre los que se incluyen la evolución y caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, se analizan los diferentes criterios sobre las habilidades comunicativas a desarrollar, los componentes funcionales, (profundizando en la comprensión), y se realiza la caracterización del estado actual del desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, partiendo del diagnóstico de la situación problemática, que permitió concebir la Estrategia Didáctica que se propone.

En el segundo capítulo se fundamenta el modelo teórico de la Estrategia Didáctica que se ofrece y se establecen las acciones a realizar en cada una de las etapas previstas, según su estructura. Su diseño parte de del diagnóstico sobre el estado actual de la problemática, por lo que se traza un objetivo general, que es el fin que se desea lograr con la implementación de la misma; mediante la planeación estratégica se definen los objetivos a corto, mediano y largo plazo, que permiten transformar el objeto del estado real actual hasta el estado deseado; se ofrecen indicaciones metodológicas para instrumentarla y la vía utilizada en su evaluación; por último se avala su corroboración y se confirma su factibilidad por parte de los expertos. Finalmente se brindan las conclusiones generales y se propone un cuerpo de recomendaciones.

CAPÍTULO 1: LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y EL PROCESO DE COMPRENSIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

En este capítulo se reflejan los fundamentos teóricos de la investigación entre los que se incluyen la evolución y caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, se analizan los diferentes criterios sobre las habilidades comunicativas a desarrollar, los componentes funcionales, (profundizando en la comprensión), y se realiza la caracterización del estado actual del desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, partiendo del diagnóstico de la situación problemática, que permitió concebir la Estrategia Didáctica que se propone.

1.1.- Evolución y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo sobre el cual se han realizado un número significativo de investigaciones. Para fundamentar este trabajo se valoraron aspectos teóricos generales incluidos en las diferentes concepciones y teorías de aprendizaje desarrolladas por investigadores entre los que se destacan: Piaget, J. (1969); Ausubel, D. (1983); Nérici, I. (1984); Vigotsky, L. (1987); Álvarez, R. (1993); Álvarez, C. (1996); Acosta, R. (1998); Fuentes, H. (1999); Addine, F. (2002); Castellanos, D. (2005) y Sanz, T. (2005), las cuales, hoy, conforman diferentes escuelas o tendencias, que se conocen como conductismo, cognitivismo, constructivismo, histórico-cultural, aprendizaje significativo e interaccionismo entre otras. Todas han influido en la enseñanza de segundas lenguas.

Para la elaboración de esta tesis se asumen los postulados de la escuela socio-cultural de Vigotsky, L. al considerar que la esencia del aprendizaje radica en su relación entre teoría y práctica, en las vías y medios que se empleen para hacerlo más efectivo y en su vinculación con el contexto, aprovechando los conocimientos previos y las posibilidades del estudiantado.

En el presente trabajo se dirige la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en Cuba y particularmente en el territorio. Este proceso ha ido evolucionando paulatinamente influenciado por el propio desarrollo y por las experiencias que se han ido obteniendo. El análisis de su evolución ha permitido la delimitación de dos etapas fundamentales las cuales se exponen a continuación.

Primera Etapa. Orígenes y evolución de la enseñanza. Décadas del 70 y 80 del siglo XX.

La enseñanza tiene sus orígenes en los cursos que se implementaron para satisfacer las necesidades comunicativas del personal científico que llegó al país en la década del setenta. Durante esta primera etapa

se enseñó el español en la Isla de la Juventud a extranjeros que cursarían la Secundaria Básica y el Preuniversitario en esa localidad. Otros recibieron clases en sus respectivos países por parte de profesores cubanos.

“La ciudad de La Habana era la que tenía más afluencia de personas interesadas en aprender el idioma, por lo que la Universidad de la Habana se convirtió en el centro rector. La experiencia, los métodos, los medios de enseñanza y los libros los aportaba esta institución”, (Díaz, M. 2008, p. 25). La enseñanza se basaba en transmitir aspectos cognitivos como reglas gramaticales y memorización de vocablos. Los programas se elaboraron con el objetivo de preparar, en un corto plazo, al que necesitara el conocimiento del español con fines profesionales, para lo que se tuvieron en cuenta los métodos tradicionales de la enseñanza del idioma Inglés (lingüística estructural) y se enfatizó más en la forma, que en el uso de la lengua y en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En cuanto a los objetivos, estaban elaborados de forma descriptiva, declarativa y dirigidos más a la tarea del profesorado que a las acciones del estudiantado, pues no establecían las habilidades que se debían formar. Se exigía la memorización de la información que se exponía, refiriéndose a la realidad como algo estático; en ocasiones la disertación era completamente ajena a la realidad, sin un carácter integrado.

“Generalmente el contenido estaba dissociado de la experiencia del alumno y de la realidad social, no tenía un carácter secuencial, sus partes no expresaban la interacción entre los temas que lo componían e incluso había temas que quedaban aislados, sin relación alguna con otros”, (Portela, Y. 2007, p. 12).

La labor fundamental era del profesorado a través de la explicación. Éste constituía el principal transmisor de los conocimientos, trabajaba con métodos de enseñanza esencialmente expositivos, ofreciendo gran cantidad de información que el estudiantado debía recepcionar y memorizar. Por esta razón, a pesar del viraje radical que se produjo en la enseñanza de idiomas a nivel mundial alrededor de la década del setenta, no se lograba, en los cursos iniciales, que los graduados se desarrollaran con facilidad en el contexto donde desarrollaban su actuación, ni desarrollaran las habilidades comunicativas necesarias para dominar el idioma.

En los inicios se emplearon fundamentalmente los medios visuales unidos al método de observación, pero eran muy limitados por el escaso desarrollo científico-técnico de aquellos tiempos.

Los cursos iniciales se caracterizaron por objetivos demasiado ambiciosos, por la utilización de métodos insuficientes, por contenidos dissociados de la experiencia del estudiantado y de la realidad social, por medios generalmente visuales y por formas organizativas en las que prevalecía la explicación del

profesorado, que no propiciaban el desarrollo de las habilidades comunicativas.

También desde el punto de vista lingüístico la enseñanza de la lengua, ha estado sustentada por la concepción imperante en la época. Así ocurrió con el estructuralismo y el generativismo, las dos escuelas lingüísticas predominantes hasta la década de los años setenta del pasado siglo.

A partir de los años setenta, se revela la existencia de otra lingüística y de otro modelo de enseñanza, centrados en el uso de la actividad verbal de los hablantes, con antecedentes en las primeras décadas del siglo en el enfoque de Vigotsky, L.; se trata de la pragmática del lenguaje, lingüística textual o análisis del discurso. (López, C. 2000, p. 24).

Estas teorías estuvieron presente en la enseñanza del español en todo el mundo, incluyendo a Cuba, cuyos enfoques, por una parte permitieron conocer mucho mejor la estructura formal de la lengua, pero por otra perjudicaron su enseñanza.

Con el incremento de los convenios de colaboración en la década del ochenta, en Cuba la enseñanza de segundas lenguas se extendió a otras universidades, además de La Habana, lo que requirió la preparación del profesorado para asumir la tarea. Para ello se seleccionaron a profesores de español e inglés y se comenzó a trabajar con variadas propuestas metodológicas. A pesar de los esfuerzos, continuó prevaleciendo una enseñanza basada en la utilización de métodos tradicionalistas, que no propiciaban el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además los programas respondían a las Ciencias Sociales, no se tenían en cuenta los intereses del estudiantado, es decir todos recibían el mismo curso independientemente de la carrera a estudiar; por otra parte se impartía solamente la asignatura Español.

Los jóvenes que llegaban a Cuba para estudiar carreras de las Ciencias Médicas recibían el curso preparatorio en las universidades seleccionadas; otros lo recibían en sus respectivos países. Por ejemplo los estudiantes de Guinea Bissau comenzaron a recibir en el año 1985 clases impartidas por profesores cubanos en lo que constituyó el primer curso de premédica en ese país africano.

Segunda Etapa. Desarrollo y perfeccionamiento de nuevas metodologías y nuevas formas del desarrollo del proceso de enseñanza. Desde la década del 90 del siglo XX hasta la actualidad.

Debido al prestigio internacional ganado por Cuba en la Salud Pública, se suscitó un incremento en la matrícula de personas interesadas en cursar carreras de las Ciencias Médicas en el país. Muchos de los solicitantes no hablaban el idioma español por lo que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud Pública determinaron que recibirían la preparatoria en Facultades de Medicina seleccionadas, de esta forma no solo se enseñaría el idioma, sino que también se familiarizarían con elementos propios de las especialidades médicas, lo que facilitaría sus estudios.

Asumir el reto significó la preparación del profesorado, el perfeccionamiento de programas, la elaboración de materiales de apoyo y la utilización de métodos que propiciaran el desarrollo de las habilidades comunicativas. "Se comenzó a trabajar de forma aislada, no existían criterios unánimes sobre los métodos ni sobre los contenidos que se necesitaban impartir, pero el objetivo general estaba bien orientado", (Portela, Y. 2007, p. 12).

Los programas se proponían satisfacer las necesidades del estudiantado y realizar una práctica adecuada del idioma español para enfrentar los requerimientos de las especialidades médicas. El objetivo fundamental del curso estaba dirigido a desarrollar las habilidades comunicativas, pero estas solo se desarrollaban escasamente, porque las actividades realizadas no contribuían a su beneficio. Durante los dos semestres se impartía solamente la asignatura Español. El contenido de la asignatura enfatizaba más en el sistema de conocimientos que en el sistema de habilidades.

La asignatura tenía un enfoque práctico y transmitía las bases conceptuales para lograr la comprensión e interpretación de textos, donde el trabajo del profesor estaba dirigido a reconocer los problemas idiomáticos del estudiantado y a eliminar las deficiencias que presentaban para comunicarse, tanto en forma oral como en escrita.

Se comenzó a hablar de enfoque comunicativo y se reconoció que primeramente había que dominar las cuatro habilidades esenciales que garantizan la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Pero en los programas no se concebían actividades ni técnicas que propiciaran la comunicación. El método principal utilizado se sustentaba en la comprensión como componente básico de cada una de las habilidades.

Las experiencias se fueron perfeccionando, fue aumentando el número de Facultades Médicas dedicadas a ofrecer el curso preparatorio y actualmente se imparte en varias de ellas, incluyendo a la Filial de Morón, donde comenzó desde el curso 2001-2002.

1.2- Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la práctica, la experiencia, la instrucción, la asimilación y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen múltiples teorías del aprendizaje.

Aprender significa interactuar y comunicarse con los otros para construir sus propios conocimientos; para Castellanos, D. (1999, p.95): "El aprendizaje es la modificación interna del sujeto, del individuo, en sus formas de pensar, sentir y actuar, a partir de que le permite nuevas formas de relación consigo mismo, con los demás y con el medio, influyendo directamente en el crecimiento personal".

En estas palabras se evidencia que el aprendizaje es un proceso complejo en el que se involucran todos los participantes y a la vez es una experiencia personal, donde cada individuo le otorga su sello particular y su forma específica de asumirlo en dependencia de las características personales y el entorno social-cultural en que se aprende.

En la teoría de esta autora está presente la tendencia Histórico-Cultural de Vigostsky, L., la cual refleja la concepción del hombre como un ser social, cuya actividad siempre tiene lugar en el marco de las relaciones interpersonales. Por lo tanto los aportes de la teoría vigostkiana resultan fundamentales al analizar este proceso, sobre todo cuando se trata de segundas lenguas, donde juega un papel elemental el contexto en que se desarrolla el estudiante.

Esta autora se refiere también al carácter individual y personalizado del aprendizaje, el cual está en dependencia de las características personales de cada estudiante, de sus potencialidades, su nivel de asimilación, su retentiva, su capacidad cognitiva y sobre todo sus expectativas y deseo de aprender, es decir su motivación. De igual forma lo ve como un proceso social en el que se relaciona con los demás sujetos, con los cuales interactúa, recibe y ofrece influencias. Es decir es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural.

Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también emplear otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. Atendiendo a los elementos examinados se puede plantear que existe una relación dialéctica entre el aprendizaje y el desarrollo; para Castellanos, D. (1999, p.145): "Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y de su autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social".

A criterio de esta autora, el cual es asumido en la elaboración de esta tesis, el aprendizaje desarrollador debe ser "activo y regulado", lo que significa que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje, es decir que sea el protagonista; para ello debe ser consciente del porqué es necesario aprender, es decir comprender por qué aprende, hasta dónde llegar, el qué y cómo aprende. Lo que denota una actividad intelectual productiva, creadora e independiente.

El trabajo didáctico para lograr un aprendizaje desarrollador requiere alcanzar en el estudiantado la aplicación creadora y la transferencia de conocimientos y habilidades a situaciones nuevas, desconocidas.

En esta cualidad se incluye la actividad metacognitiva del estudiante, vista la metacognición como un sistema de procesos cognitivos sobre los propios conocimientos y los procesos de su adquisición.

La cualidad "metacognitiva" del aprendizaje desarrollador se expresa en dos funciones: el aprendizaje es, además de activo, una reflexión metacognitiva que deviene en aprendizaje autorregulado. El estudiante debe conocer sobre su proceso cognoscitivo (metaconocimientos). De esta manera la unidad dialéctica entre el aprendizaje activo-productivo y el proceso metacognitivo es rasgo central en el aprendizaje desarrollador. En los momentos actuales se habla de la necesidad de "aprender a aprender", para lograrlo la actividad cognoscitiva activa, productiva y metacognitiva es una condición vital e indispensable.

Un segundo indicador del aprendizaje desarrollador está evidenciado en que el aprendizaje para el propio estudiante posea sentido, valor y utilidad para su proceso de socialización e individualización. Esta cualidad está resumida en su "significatividad".

Por otra parte para que se logre el aprendizaje desarrollador deben intervenir los elementos "motivacionales" que permiten y mantienen el propio proceso cognitivo. Es decir la necesidad de hacer surgir y que se manifiesten las motivaciones internas del sujeto hacia el aprendizaje, junto a la materialización de un sistema de autovaloraciones y de expectativas hacia el proceso de aprendizaje.

En resumen para esta autora el aprendizaje desarrollador es el resultado de la interacción entre tres dimensiones básicas: la activación-regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender.

El aprendizaje del español como segunda lengua debe ser un proceso constructivo y desarrollador, donde los procesos motivacionales le impriman su dinámica, en él se debe aprender mediante la actividad y como resultado de ésta, estableciendo relaciones significativas, que propicien un aprendizaje activo y significativo.

Como dimensión fundamental del aprendizaje desarrollador, el aprendizaje significativo, es la integración armónica de los factores cognitivos, afectivos y volitivos que intervienen en el aprendizaje. Importante aporte a ello constituye la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, D., la cual plantea que: "Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe". Ausubel, D. (1983, p.18).

Este autor afirma que es fundamental la relación entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos en proceso de apropiación por el estudiantado, para llegar a construir una estructura cognitiva conceptualmente significativa. Es decir lo significativo se logra cuando el estudiante sabe cómo y tiene la oportunidad de aplicar lo que aprende.

En el aprendizaje de segundas lenguas, es importante considerar que los contenidos a impartir deben establecer relación con aquello que sabe y con lo que debe y necesita aprender el estudiantado, teniendo presente que el aprendizaje no comienza de cero, sino que el estudiantado tiene una serie de experiencias y conocimientos que pueden ser aprovechados pertinentemente. Por ejemplo al trabajar los textos la enseñanza se debe basar en aquellos conocimientos generales que posee el estudiantado y que son evocados durante el proceso de interacción con el texto para facilitar su comprensión.

El aprendizaje desarrollador tiene sus particularidades en dependencia de la disciplina y de los contenidos a trabajar, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas este debe estar encaminado a lograr la competencia comunicativa y la profundidad de los conocimientos, para garantizar su durabilidad, su generalización y transferencia a nuevas situaciones y contextos comunicativos. Por lo que el aprendizaje desarrollador va unido a una enseñanza eficaz y desarrolladora.

Al tratar de examinar cómo aprende el estudiantado es necesario profundizar en cómo enseña el profesorado y cómo ha de ser ese proceso de enseñanza para que conduzca a un aprendizaje realmente eficiente.

Tomando los referentes teóricos vigotskyanos Castellanos, D. (1999, p.145), al referirse a la educación desarrolladora plantea que: "...la educación desarrolladora es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo –guiando, orientando estimulando-, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto. La educación desarrolladora promueve y potencia los aprendizajes desarrolladores".

En la enseñanza de segundas lenguas es muy importante tener presente esta teoría al proyectar la preparación del estudiantado, lo que implica basarse en los conocimientos previos que posee, donde el objeto de estudio se revele con determinada complejidad para originar un conflicto, entre lo que conoce y lo que no conoce y de esta forma promover la motivación hacia el nuevo contenido, al establecer expectativas adecuadas. Este proceso debe ser planificado y orientado por el profesorado.

Uno de los aspectos imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el trabajo a realizar con la Zona de Desarrollo Próximo del estudiantado, es decir, es necesario proponerle contenidos que estén por encima de las posibilidades ya alcanzadas en su desarrollo, que lo obligue a analizar, a razonar, a profundizar y a investigar.

Se coincide con el criterio de Addine, F., la cual plantea que: "Mucho hay que decir, en el orden teórico, acerca de lo que entraña el término Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, de la relación existente entre los dos procesos tan complejos que a su vez lo conforman..." (Addine, F. 2004, p. 45).

Es decir que el término proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una amplia y profunda significación, por lo que hay que concebirlo como un proceso complejo e interconectado, donde no se pueden alejar ambos procesos, sino que hay que considerarlos como fases inseparables en los que ocurre una conexión indisoluble entre el para qué y cómo enseñar y el para qué y cómo aprender.

En él se establecen relaciones entre los sujetos participantes, en las que media la comunicación y es donde se va estructurando la personalidad del estudiantado y donde va adquiriendo el sistema de conocimientos, habilidades y valores que le permitirá relacionarse y desarrollarse como ser humano.

Para Addine, F. (2004, p.10): "El proceso de enseñanza-aprendizaje es comunicativo por su esencia, considerando que todas las influencias educativas que en el mismo se generan, a partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de actividad conjunta, se producen en situaciones de comunicación"

La esencia comunicativa de este proceso queda demostrada además en las relación que se establece entre lo cognitivo y lo afectivo, en el que varía constantemente el rol que desempeñan los sujetos participantes, en dependencia del contexto y de las características de cada grupo.

En este proceso intervienen componentes que no han sido identificados de igual manera por todos los autores consultados, por ejemplo Álvarez, C. (1999, p.63) precisa que el proceso "docente educativo" posee tres dimensiones: la instructiva, la desarrolladora y la educativa; delimita y describe ocho componentes: el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método, la forma, el medio y el resultado.

Por su parte. Fuentes, H. (1999, p. 29) asume un enfoque holístico en la comprensión del proceso y plantea que eso significa: "...considerar que las partes o componentes del sistema, entendido éste como el todo, son más que simples componentes del mismo, expresan cualidades, propiedades o atributos del proceso en tanto constituyen determinaciones o características propias de éste, que sirven para distinguirlo de otro".

Según el modelo, este autor determina que el sistema de categorías de la didáctica la constituyen los componentes, las configuraciones, las dimensiones y los eslabones del proceso. Identifica como configuraciones el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método y el resultado, las que se van integrando como un todo en dicho proceso.

Para fundamentar esta tesis se toma el criterio de Addine, F., quien los clasifica en: objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, evaluación y forma de organización; además hace referencia a la participación activa del profesor, del alumno y del grupo, a quienes clasifica como protagonistas del proceso. Caracterizar a cada componente por separado no significa que se desconozca el carácter sistémico del proceso, sino un procedimiento para su estudio.

En primer lugar se habla de los objetivos por constituir estos el componente guía o rector, en este caso se tiene en cuenta el criterio de Álvarez, C. quien plantea que: "Los objetivos son el componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante..." (Álvarez, C. 1992, p. 58)

En esta definición se evidencia el carácter rector del objetivo al ser quien orienta el proceso para lograr la transformación del estudiantado, por lo que una adecuada determinación y formulación de los objetivos garantiza la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece el aprendizaje desarrollador.

Por otra parte el contenido "[...] es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos". Addine, F. (2004, p.64).

Queda evidenciada la estrecha relación existente entre objetivo y contenido, donde el objetivo es quien precisa la parte del contenido que deberá ser apropiada por el estudiantado. Es decir entre ambos se realizan relaciones de subordinación y coordinación.

Lo que se aprende es la cultura traducida en los diferentes tipos de contenidos, los cuales se establecen en dependencia del criterio que se tome; en la elaboración de esta tesis se asume el de Addine, F. (2004, p.64), quien los identifica como: sistema de conocimientos, sistema de habilidades, sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora.

En la enseñanza de segundas lenguas para alcanzar la construcción socializada del aprendizaje, los contenidos deben ser contextualizados y significativos para los sujetos que aprenden. Por esta razón se trata de lograr que los contenidos que se impartan tengan algún vínculo con la experiencia, con la vida y con la futura profesión, es por ello, que a través de la Estrategia propuesta se pretende trabajar con textos de contenido biomédico.

Es indispensable, además, la estructuración del contenido para que los nuevos conocimientos y habilidades se incorporen a los conocimientos, habilidades y estructuras cognitivas ya existentes, lo que permite la adecuación de las situaciones de aprendizaje a las posibilidades reales del estudiantado.

Los métodos de enseñanza son otro componente del proceso, y, al igual que los restantes, han sido caracterizados por diferentes autores como Irizar, A. (1996, p. 7), quien al referirse al método, específicamente en la enseñanza de lenguas, lo define como: "...un plan general para la presentación adecuada del material de idioma, que está basado en el enfoque escogido y no lo contradice en ninguna de sus partes; es el nivel donde la teoría es puesta en práctica."

Por su parte Fuentes, H. (1999, p.31) define el método como: "...la expresión del proceso que se configura en la relación proceso - sujeto. Se constituye en la vía o camino que se adopta en la ejecución del proceso por los sujetos que lo llevan a cabo, para que, haciendo uso del contenido puedan alcanzar el objetivo... es la configuración más dinámica del proceso...".

Es significativo en esta definición el dinamismo que le otorga a esta configuración, lo que representa acción y movimiento y le imprime al proceso su naturaleza cambiante, activa y contradictoria.

El método tiene como esencia la actividad y la comunicación pues a través de él y mediante la comunicación entre los sujetos, se ordena y conduce la actividad. Por esta razón el profesorado debe realizar una correcta selección de los métodos y de las técnicas a utilizar, y desarrollarlos adecuadamente, porque solo así se garantiza que las tareas sean efectivas.

Para dar cumplimiento al objetivo y poner en práctica el método seleccionado es necesario seleccionar o crear los medios de enseñanza. Estos, así como los demás componentes del sistema, tienen su función determinada dentro del proceso y a la vez juegan un papel significativo porque lo apoyan y lo viabilizan.

Para Álvarez, C. (1992, p.60) el medio de enseñanza: "... es el componente operacional del proceso docente-educativo que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales: la palabra de los sujetos que participan en el proceso, el pizarrón, el retroproyector, otros medios audiovisuales, el equipamiento de laboratorios, etcétera".

En su definición este autor hace referencia a los medios audiovisuales, los cuales con el vertiginoso avance de la tecnología ocupan cada día un lugar más relevante en las clases de lengua; en este caso deben estar dirigidos a mejorar la eficacia del proceso y deben ser variados y alternativos en dependencia del objetivo, para promover un aprendizaje desarrollador, aunque es imprescindible tener presente que no se debe absolutizar su uso, es decir, que estos apoyan la labor del profesorado, pero no la sustituyen.

La autora de esta tesis comparte el criterio de Addine, F. (2004, p. 69), quien afirma que: "Los medios de enseñanza y aprendizaje permiten la facilitación del proceso, a través de objetos reales, sus

representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, complementando al método, para la consecución de los objetivos”.

Por otra parte la evaluación es el componente que precisa en qué medida se cumplieron o se van cumpliendo los objetivos, al respecto González, O. (1999, p.75) considera que: “...su resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto, es decir, las modificaciones psíquicas y físicas del propio estudiante, mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad sirven como medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso”.

Es significativo cómo se hace referencia a que las transformaciones sirven, no solo para alcanzar el objetivo, sino para evaluar el proceso, aspecto que en muchas oportunidades no se tiene en cuenta en la enseñanza de una lengua, pues se evalúa el resultado y no todo el proceso.

Sobre la evaluación Addine, F. (2004, p. 70) plantea que: “... es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir”.

Es importante destacar que ella se debe producir a lo largo de todo el proceso con propósitos y características diferentes, porque como se plantea anteriormente va ofreciendo la información necesaria sobre los avances y retrocesos en el mismo, lo que facilita la valoración y da la posibilidad de ir rediseñando las acciones y las tareas que se realizan.

En la enseñanza de lenguas, como en todas las enseñanzas, es necesario que se efectúe sistemáticamente para evaluar el proceso, no el resultado; además debe aplicarse en todas sus variantes: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, donde los roles de evaluador y evaluado puedan alternarse para educar al estudiantado sobre su aprendizaje, retroalimentándolo sobre sus principales logros o dificultades y de esta manera pueda enfrentarse a nuevas situaciones y utilizar la información adquirida en la toma de sus decisiones.

Las formas organizativas constituyen la manera en que se organiza el proceso. Para Addine, F. (2004, p. 72): “... la forma organizativa es el elemento integrador y se resume en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes del proceso. Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en la dimensión espacial y temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje...”.

En ellas se producen las relaciones mutuas que se establecen entre los diversos elementos que componen el proceso. En este tipo de enseñanza las formas organizativas deben estar en correspondencia con el objetivo y los métodos a emplear y para que sean desarrolladoras deben ser flexibles, dinámicas, atractivas y significativas. Por esta razón se impone desarrollar formas que propicien las actividades prácticas, que creen las condiciones óptimas, para que el estudiantado interactúe con los hispanohablantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje cada componente cumple una función particular, que aporta, desde su individualidad, al cumplimiento de la meta o fin de todo el sistema, es por ello que para lograr su perfeccionamiento es fundamental la constante investigación. Específicamente en el caso del aprendizaje de segundas lenguas es preciso consolidar los procedimientos y los estilos en el trabajo con las habilidades comunicativas y de esta forma fortalecer su desarrollo.

1.3- Las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Antes de definir el concepto de habilidad hay que prestar atención a que la misma forma parte integrante del componente contenido (sistemas de conocimientos, habilidades y valores), por lo tanto el sistema de habilidades no puede existir sin el sistema de conocimientos, los cuales constituyen la base para su formación y desarrollo. Es, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo. En fin las habilidades constituyen el dominio consciente y exitoso de la actividad, en estrecha relación con los hábitos.

En cuanto al proceso de formación de las habilidades, es importante tener presente que es muy complejo y variado, por lo tanto el profesorado debe conocer cuáles son las que necesita desarrollar el estudiantado y representarlas en las acciones de los objetivos a cumplir.

Muchos y variados han sido los criterios emitidos sobre la conceptualización de habilidad. Por ejemplo: "Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad" (Harris, M. 1995, p. 53).

Cuando se adquiere una habilidad se pueden enfrentar las tareas eficientemente, porque se trata, no solo de aprender los conocimientos, sino de operar y "saber hacer" con ellos. En el proceso de formación es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado y se considera que se ha logrado, cuando se alcanza lo propuesto; en fin el dominio de un conjunto de habilidades o destrezas desarrolla las competencias que responden al modo de actuación de ese sujeto.

En el caso de la enseñanza de lenguas, se dirige la atención a la formación y desarrollo de las habilidades

comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), las cuales constituyen la base para la adquisición de la competencia comunicativa, que es el objetivo primordial del enfoque comunicativo.

Se han ofrecido varios criterios sobre competencia comunicativa, para realizar este trabajo se consultaron algunos de ellos, como la definición de Canale, M. y Swain, M. (1996, p.64), quienes consideran que: "...es la suma de la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural".

En esta definición se destaca un aspecto importante para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas: que la competencia comunicativa es una suma de competencias; o sea que para comunicarse eficazmente es imprescindible, además de utilizar correctamente el sistema lingüístico, adecuar la comunicación a las distintas situaciones, expresarse coherentemente y conocer las claves culturales que rodean el idioma.

En este trabajo se asume el criterio de Roméu, A. (1999, p.12), la cual plantea que la competencia comunicativa incluye: "...la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica".

La competencia comunicativa se logra en la medida en que el estudiantado llegue a convertirse en un comunicador activo, es decir que logre comprender lo que otros tratan de expresar y pueda construir textos según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre.

Fuentes, H. (2002, p.31) considera que: "...la competencia comunicativa no es solamente la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, sino la de propiciar la participación de manera adecuada en todos los actos del habla y propiciar relaciones interpersonales responsables".

Este autor se refiere a la importancia de la competencia comunicativa para el desarrollo de las relaciones interpersonales que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiantado debe convertirse en comunicador eficiente y debe utilizar de forma correcta todos los actos del habla, demostrando respeto por los demás y por la lengua que aprende.

Son varios los distintos matices que se han ido introduciendo a la definición de competencia comunicativa, en el caso de segundas lenguas, se logra cuando el estudiantado no sólo domina el código lingüístico de la lengua que estudia, sino que sea capaz de comunicarse eficientemente.

En el desarrollo de la competencia comunicativa las habilidades comunicativas están concatenadas unas con otras, y solo se fraccionan, para su estudio, porque como plantea Manzano, M. (2007, p. 28): "...las habilidades comunicativas circulan por los canales que mayormente usamos para una actividad u

otra, así primero escuchamos, después hablamos y por último leemos y escribimos, aunque ellas se dan de forma simultánea en el proceso de enseñanza -aprendizaje y aunque las separemos para su estudio, porque tienen sus características muy particulares, forman un sistema que las conectan como ejercicio propio de la vida misma”.

Estas habilidades están presentes a través de la expresión oral (hablar y escuchar) y la escrita (escribir y leer). Por lo tanto hablar y escuchar son dos habilidades de comunicación que se complementan; así como escribir y leer. Su punto de coincidencia y de producción constructiva subyace en la mente humana, ambas forman una dicotomía, son la unidad de resultado y producto, respectivamente - en dependencia de sus propósitos, además dependen de los receptores y transmisores de un contexto determinado.

Cuando se habla de expresión oral y escrita hay que pensar también en comprensión auditiva y lectora, porque la comprensión es el componente funcional en que se apoya la comunicación para penetrar en el mensaje que se quiere transmitir.

Es innegable que la comunicación escrita difiere de la oral por sus propias características diferenciadoras, porque, ante todo, son procesos que abarcan canales diferentes (visuales y auditivos) para transmitir la información deseada.

Cassany, D. (1994, p. 87) las clasifica en productivas y receptoras, según el código oral o escrito y el papel receptor o productivo que tengan en la comunicación. Anteriormente se hablaba de habilidades activas y pasivas, las primeras se referían al habla y a la escritura; mientras que las segundas, a la audición y a la lectura, considerando que las llamadas receptoras son aquellas que reciben información, como la audición y la lectura, mientras que las llamadas productoras, son las que emiten información, como hablar y escribir. En este caso se malinterpreta el papel del receptor, viéndolo como un sujeto pasivo, de este modo se niega la interacción que se produce en la comunicación y todos los aspectos cognitivos y afectivos, internos y externos que se movilizan para la comprensión.

Primeramente es importante prestar atención a la habilidad de hablar, relacionada directamente con la pronunciación que es el soporte de la transmisión de la información oral, y por tanto, el elemento que condiciona la transparencia del mensaje. Es decir se transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras.

Uno de los objetivos en el proceso de enseñanza–aprendizaje de una segunda lengua es que el estudiantado llegue a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados, utilizando para ello de manera eficaz todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos. En este proceso es de vital importancia el empleo adecuado de la pronunciación porque, siendo el lenguaje un sistema de

comunicación oral donde los sonidos, como unidades mínimas de significado, se integran para transmitir un mensaje, el dominio de la pronunciación constituye la vía fundamental para hacerse comprender y lograr una comunicación eficiente.

Para Quevedo, N. (2001, p.52): "La adquisición de una buena pronunciación se relaciona con el desarrollo de habilidades en dos aspectos fundamentales: el de la audición, para reconocer los sonidos significativos e interpretarlos y el de producción del sistema fonológico de la lengua. La pronunciación y la comprensión auditiva, pues, se interrelacionan. Además, su conexión ocurre en un sistema unificado dentro del cual los sonidos individuales se relacionan sistemáticamente. Los estudiantes necesitan ese sentido de sistema, para tener el sentido de los elementos componentes".

Perfeccionar la pronunciación (hablar), equivale por tanto, a favorecer el proceso de comprensión oral (escuchar), lo que debe ser un propósito elemental en la enseñanza de cualquier lengua, más cuando se trata de una segunda lengua.

Según Cassany, D. (2000, p.35): "La expresión oral también implica desarrollar nuestra capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás. A menudo hemos escuchado hablar de buenos lectores, excelentes oradores y magníficos escritores; sin embargo, muy rara vez y quizá nunca, hayamos escuchado hablar de un buen oyente".

Lo que significa que si es importante que el estudiantado desarrolle la habilidad de hablar, también lo es que desarrolle la de escuchar, porque, como se había dicho anteriormente, la expresión oral implica ambos procesos.

"La audición es un proceso esencialmente consciente y activo". Widdowson J. (1983, p.37) citado por Acosta, I. (2000, p.25). Este autor distingue entre escuchar y oír. Él usa oír para referirse a la habilidad de reconocer los elementos de la lengua mediante el conocimiento del sistema fonológico y gramatical del idioma, para relacionar los elementos en las oraciones y entender su significado. En tanto utiliza escuchar para referirse a la habilidad de entender cómo una oración determinada se relaciona con lo que se ha dicho y su función en la comunicación. Es a este nivel donde el receptor selecciona lo que le es relevante para sus propósitos.

Esta distinción es similar a la de Rivers, (1968, p.41) entre dos niveles de la actividad el de reconocimiento y el de selección. Más tarde, Rivers, (1977, p.27) usa los términos percepción y recepción. La primera se basa en la internalización del conocimiento de las reglas y la segunda en la construcción del mensaje.

Finocchiaro y Brumfit (1989, p.52) expresan que: "...para que un/ una estudiante pueda entender un mensaje oral dependerá de diferentes factores tales como: la habilidad de reconocer palabras claves del mensaje, su habilidad para hipotetizar sobre el significado de palabras que no conozca, la familiaridad que desarrolle con algunos elementos del mensaje como el sonido y su secuencia, la síntesis de las palabras, las expresiones comunicativas" y que: "...estas habilidades tienen que desarrollarse gradualmente con la práctica".

La habilidad auditiva precede a la expresión oral y es imprescindible para su desarrollo, sin ella sería imposible la comunicación oral. Para que el estudiantado logre comunicarse adecuadamente de forma oral, es necesaria una etapa en la que se limite a escuchar y posteriormente pasará a comunicarse de forma escrita.

"En la comprensión auditiva se tienen que tener en cuenta las particularidades individuales de los receptores, las condiciones en que se produce la audición y las particularidades lingüísticas del material que se escucha". (Antich, R. 1986 p.29).

Estos factores son indispensables en la enseñanza del español como segunda lengua, específicamente teniendo presente las particularidades del estudiantado, que proviene de diversos países y culturas. Además sus lenguas maternas difieren, lo que hace que no sean iguales las posibilidades de adquisición de la nueva lengua.

La importancia de la audición como habilidad no puede subestimarse ni tratarse superficialmente en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en efecto esta involucra una serie de aspectos que van desde lo más sencillo, la comprensión del fonema hasta otros aspectos psicolingüísticos más complejos como el significado de lo que se está escuchando, conteniendo la entonación, el énfasis, la velocidad, el ritmo con que se enuncia el mensaje, sin dejar atrás el medio.

Lo cierto es que para lograr escuchar se tienen que partir de interpretar sonidos producidos oralmente, distinguir los fonemas de la lengua, es decir las unidades más pequeñas, esto es lo permite diferenciar cuando una expresión se escucha en una lengua u otra y es la primera operacionalización de esta habilidad, la percepción y pronunciación de sonidos, para luego poder comprender el vocabulario y la gramática y finalmente poder aplicar la información.

Si la audición es la habilidad a través de la cual se pueden comprender los textos orales, la lectura es la que permite al destinatario reconstruir el mensaje que ha sido codificado por un escritor en forma gráfica; para Manzano, M. (2007, p.24): "...la lectura es un medio de comunicación para obtener información de la lengua escrita, es un proceso interactivo, de solución de problemas. En este proceso el lector

tiene una contribución activa ya que obtiene información y comprende desplegando las habilidades o destrezas adquiridas”.

Esta autora hace referencia al carácter interactivo de este proceso, donde el lector no solamente reconoce las palabras y capta su significado dentro del texto, sino que es capaz de reflexionar sobre el sentido y la intención con que fueron escritas.

El lector construye significados del texto interpretando la información textual mediante sus conocimientos y experiencias previas. Es primordial para el profesorado saber que el estudiantado aportará algo substancial al texto, por lo que el desarrollo lingüístico es elemental para la lectura.

A ese activo y complejo proceso que implica la lectura se le denomina proceso de comprensión de lectura. Este significa .extraer información requerida lo más eficientemente posible. En ello el conocimiento previo juega un papel importante por esta razón muchos autores lo ven como .construcción de significados, ya que el estudiantado comprende a partir de lo que conoce. Evidentemente una lectura eficiente depende primeramente de tener definido el objetivo de la misma, saber para qué se lee y cómo hacerlo. Mas el proceso de comprensión no culmina con la extracción de la información simplemente. El lector necesita procesar ese contenido, valorarlo, determinar lo que puede serle útil o no, emitir criterios, argumentarlo.

En todo este proceso juega un papel importante el conocimiento previo que tenga el lector sobre el tema, sus vivencias, experiencias, sentimientos, los cuales permiten dar una interpretación personal sobre lo leído. Este proceso continúa con la aplicación de la información adquirida a otros contextos y se amplía con otra lectura, se fructifica a través de otro texto escrito. Lo que representa un espiral de desarrollo del pensamiento del lector.

“Mientras más lee un alumno, más retiene el material lingüístico, lo que facilita comprenderlo cuando lo escucha, y le mejora su expresión oral y escrita”. (Antich, R. 1986, p.34).

La escritura es la representación gráfica de la lengua; ella regularmente se utiliza como un recurso instrumental para desarrollar la lectura, la expresión oral y la audición en la enseñanza de lenguas. Facilita la práctica del vocabulario y las estructuras. Ayuda a retener en la memoria patrones de todo tipo, grafemas, palabras, frases, oraciones, textos, etc.

Para lograr el objetivo de la enseñanza de lenguas es necesario colocar al estudiantado ante la situación de construir sus propios textos (escribir), para lo que es imprescindible el conocimiento de los códigos de la lengua que estudia. En la medida en que el estudiantado amplía su vocabulario y su conocimiento de cómo funcionan en la lengua las estructuras que la forman, podrá hacer uso de ellas en diferentes situaciones comunicativas.

Para Roméu, A. (1999, p.47): "Construir correctamente un texto, supone dominar tanto la macroestructura semántica como la formal. Así como también lograr la coherencia en el plano del contenido y la cohesión en el plano de la expresión y conocer la estructura esquemática del texto...".

Es decir que para saber redactar, no basta con conocer un determinado número de palabras, sino que se debe conocer la estructura del texto, en este caso para poder escribir en idioma español el estudiantado debe conocer las reglas de escritura y la estructuración del mismo, en dependencia del tipo de texto que se desee escribir, sobre todo para que quien lo lea pueda comprenderlo e interpretarlo correctamente.

La eficiente formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua pasa, necesariamente, por el tratamiento integrado de las mismas. Evidentemente, el desarrollo de una habilidad refuerza la otra. Cuando el estudiante aprende a hablar, por ejemplo, en parte lo hace basado en la audición, y aprende a escribir basado en lo que sabe leer. El énfasis en una o más habilidades depende de los objetivos del curso y del nivel del estudiantado.

Finalmente se puede plantear que la adquisición de las habilidades comunicativas es un proceso constructivo, gradual, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto. Para favorecer el desarrollo integrado de las mismas el profesor de segunda lengua dispone de una serie de técnicas que puede utilizar ajustadas a su contexto, las cuales debe trabajar teniendo en cuenta los componentes funcionales de la comunicación.

1.4- La comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

1.4.1. La comprensión como componente funcional de la comunicación.

A la hora de analizar los componentes funcionales hay que prestarle especial atención al concepto de texto, el cual ha sido definido por disímiles autores. La variedad de los textos es muy extensa, sus dimensiones son totalmente distintas, pues un texto puede ser una palabra o toda una novela de varios capítulos. Por consiguiente al estudiar el texto hay que tener presente su diversidad, por ejemplo según García, E. (2000, p.38), existen textos de diversa naturaleza: científicos, literarios y políticos.

La lingüística del texto ha utilizado diferentes consideraciones dependiendo en la mayoría de los casos de la forma específica de comprensión de los mismos. Incontables han sido los criterios que se han emitido acerca del concepto de texto y muchas han sido las tendencias que se han asumido.

Para Cárdenas, G. (2006, p.41): "El texto es una configuración lingüística. Es un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas estrictas de construcción".

Por su parte Roméu, A. (1999, p.35) lo define como: "...un enunciado comunicativo coherente,

portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos”.

La autora de esta tesis asume la definición de texto dada por Roméu, A. (1999, p.36) pues, para que se pueda entender una idea o un mensaje, es necesario que exista unidad y coherencia en lo que se quiere comunicar, donde, el emisor escoge los medios lingüísticos más adecuados que le permitan transmitir el mensaje basado en los componentes funcionales que apoyan la comunicación.

Los componentes funcionales, según Roméu, A. (1999, p.43): “Son cada una de las partes lógicas y lingüísticamente fundamentadas en que se apoya el proceso de comunicación. La lingüística del texto reconoce tres componentes funcionales dialécticamente relacionados en la comunicación, ellos son: la comprensión, el análisis y la construcción del texto”.

Aunque cada componente presupone los demás, ellos constituyen también etapas bien diferenciadas. La comprensión ocurre mediante las habilidades de comprensión auditiva y lectura, mientras que la construcción se realiza mediante la expresión oral y escrita. El análisis es un instrumento para ambos procesos, el de comprensión y el de construcción del texto.

El proceso de comprensión de los significados se denomina también proceso de decodificación textual, donde el receptor capta el significado según su “universo del saber”. El análisis es la vía para lograr la comprensión más profunda del texto; como componente de las clases se subordina a la comprensión de significados. A través del análisis se van introduciendo los nuevos elementos gramaticales y se ejercita la estructura de las oraciones en el texto.

Existe una gran interdependencia entre comprensión, análisis y construcción. Un aspecto se deriva del otro y lo complementa: la comprensión es imprescindible para el análisis y el análisis es una profundización de la comprensión; por otra parte el análisis no tiene sentido si no se ha pasado antes por la comprensión. De igual forma no se puede construir sin haber comprendido previamente el significado que se desea redactar y sin haber analizado las estructuras necesarias para lograrlo.

1.4.2- Evolución del concepto comprensión.

En primer lugar es necesario resaltar que en Cuba se han elaborado y presentado numerosos trabajos que abordan el tema de la comprensión, entre los que se pueden citar a nivel nacional: García, D. en su libro “Didáctica del Idioma Español” (1976, p. 84) se refiere a que: “... la comprensión ocupa una parte

importante en la actividad racional que es entender, alcanzar o penetrar la esencia de las cosas y de los hechos o fenómenos reales”.

Señala además que para llegar a la comprensión, se requiere del apoyo de un conocimiento o experiencia adquirida previamente y sobre esta base, destacar lo esencial del nuevo conocimiento y relacionarlo con lo anterior, es decir que comprender significa recordar algo conocido y referir o asociar lo nuevo a lo adquirido previamente.

Según dicha autora: “...como actividad racional, la comprensión depende de la función analítica-sintética del cerebro, en la que el análisis consiste en la separación de lo fundamental del nuevo contenido o la nueva experiencia y la síntesis, en el enlace o conexión de todo esto con las conexiones formadas por la experiencia anterior, y como todo proceso racional, la comprensión se manifiesta también en las palabras y en los actos”.

Durante los últimos años, se ha avanzado significativamente en explicaciones acerca de los procesos de comprensión en los sujetos. Entre estas teorías se destaca la Interactiva, el modelo Psicolingüístico y la teoría del esquema, la cual plantea que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y de este modo construir su significado.

Anderson, R. (1984, p.48) explica que: “La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender, el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente”.

Por otra parte Fuentes, H. (1999, p.63), plantea que la comprensión “...es un proceso constructivo donde lo que se aprende es el producto de la nueva información interpretada a través de lo que ya se conoce”.

Carmenate, L. (2001, p.20) considera a la comprensión lectora como: “...la interpretación de la información literal y la implícita de la información escrita en la interacción del lector con el texto, a partir de la realización de la técnica de lectura y la activación de los conocimientos previos del lector”.

En La Real Academia se plantea que “Comprender (del latín *comprehendere*) significa discernir, descifrar, entender, penetrar, concebir”. Este trabajo se basa en ese concepto para analizar la comprensión de textos a partir del empleo de estrategias que eleven la calidad del proceso de enseñanza.

Como proceso intelectual la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido. Este proceso se denomina también proceso de decodificación textual, pero no todo receptor decodifica un texto de igual forma, esto depende de factores que no son coincidentes en todas las personas; como resultado de ello cada persona decodifica y reconstruye el significado de un texto según sus posibilidades, en dependencia del conocimiento del tema, de sus experiencias y del grado de motivación hacia los aspectos que se abordan.

La audición y la lectura son las vías para la comprensión textual. La comprensión es el proceso mental que permite al hombre acceder como destinatario a los textos (orales y escritos) que en el proceso de comunicación se emiten. Es la facultad para entender, penetrar en el significado, decodificar mensajes y reconstruirlos a partir de su experiencia vivencial. El destinatario construye (reconstruye) el significado del texto aplicando reglas de reducción de la información que son las siguientes, según Van Dijk, citado por Fernández, E. (1999, p.14), los cuales se asumen para este trabajo: omisión, adjunción, permutación y sustitución.

Por eso, quien comprende un texto no reproduce el sentido de las oraciones individuales, sino que capta el sentido del discurso como un todo, cambiando la información proporcionada por el texto y la procedente de sus conocimientos previos sobre el tema de forma que construye una representación fiel de lo que para el significa el texto y la almacena en su memoria para poder usarla posteriormente.

La comprensión implica los procesos de análisis, síntesis y construcción, en tanto al comprender, el destinatario descubre la funcionalidad de las estructuras léxicas y gramaticales en relación con la significación y reconstruye el significado mediante la expresión oral o escrita a partir de sus propias apreciaciones, puntos de vista, concepción del mundo, cultura, intereses, etc.

El proceso de comprensión se estructura en diferentes ciclos en los cuales se realizan diferentes operaciones según Roméu, A. (1999, p. 17), los cuales se tienen en cuenta en la elaboración de esta tesis:

- 1- Ciclo senso-perceptual (percepción auditiva y visual de los símbolos gráficos y reconocimiento de las palabras y signos auxiliares).
- 2- Ciclo sintáctico (reconocimiento de las relaciones que establecen las palabras en la oración y las oraciones entre sí).
- 3- Ciclo semántico (comprensión de los significados).

La comprensión en el aprendizaje de una segunda lengua es un componente fundamental, pues no se puede aprender un idioma si este no se comprende y si no se puede acceder a los textos tanto orales como escritos a través de los diferentes tipos de comprensión.

1.4.3- Tipos de comprensión lectora.

La comprensión lectora constituye el instrumento básico para el aprendizaje en general y especialmente para el aprendizaje de una segunda lengua. Esta ha sido clasificada en diversos tipos por diferentes autores, en esta tesis se tiene en cuenta el criterio de Repetto, E. (2002, p.35), que según el objetivo básico que se persigue y la capacidad del lector la clasifica en tres tipos:

1.- Comprensión literal:

- Recordar hechos tal y como aparecen en el texto.

2.- Comprensión inferencial:

- Atribución de significados relacionados con el conocimiento previo.

3.- Comprensión crítica:

- Emisión de juicios.

Se debe trabajar y analizar el texto de manera activa y crítica, dando al estudiantado un papel protagonista en la interpretación del mismo. Por lo tanto, cualquier propuesta de materiales, instrumentos o medios destinados a la enseñanza de la comprensión debe dedicar espacio a las estrategias de pre-lectura y de lectura, entrenando al estudiantado en diversas técnicas para desarrollar su eficacia y autonomía; es decir se debe tener siempre presente que la meta es lograr que se conviertan en lectores íntegros y competentes.

Es necesario estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que la lectura del texto tenga sentido, sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer y anticipar preguntas, predicciones, hipótesis, poniendo de manifiesto las habilidades adquiridas y pasando escalonadamente por los diferentes niveles de comprensión.

1.4.4- Niveles de comprensión.

Al ser la comprensión un proceso de procesos muchos estudiosos del tema la han dividido en diferentes planos, niveles o procesos. El modelo interactivo de Kintsch y Van Dijk, A. (1983, p.49) involucra niveles de procesamiento de la información dividido en 5 procesos esenciales: adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de la información.

Alba y Hasher (1997) citados por Acosta, I. (2009, p.203), los dividen en procesos que intervienen en la codificación y recuperación de la información: selección (la información se selecciona para ser representada); abstracción (se extrae significado más allá de su estructura superficial); interpretación (conocimientos previos relevantes son activados para ayudar a la comprensión); integración (reforma en la memoria una nueva unidad representacional como resultado de las operaciones anteriores) y

reconstrucción (hace uso de cualquier detalle accesible en la memoria conjuntamente con conocimientos generales para rebasar el episodio).

Según Barnet, C. (1981, p.38) el cual considera dos dimensiones dentro del proceso: la cognoscitiva y la afectiva los divide en: literal (como recuperación de la información expresada durante el reconocimiento y el recuerdo); reorganización (como una nueva forma de organizar ideas); inferencial (como mecanismo para formular inferencias); crítica o evaluativa (como vía para emitir juicios) y apreciación (como una integración de las anteriores).

Para Manzano, M. (2001, p.15), retomando a Roméu, A. (1999), esta se divide en los siguientes niveles: traducción, interpretación y extrapolación. En el presente trabajo se asumen estos niveles. Manzano, M. (2001, p.16) expresa que: " se eligen estos tres niveles porque reflejan una secuencia lógica, escalonada y sintetizada de los diferentes procesos que intervienen en la comprensión lectora a través de una lectura de estudio o intensiva, cuyo objetivo está dirigido a extraer toda la información posible útil al receptor con el fin implícito de ser utilizada en otro marco o contexto, pues el objetivo de la lectura está sustentado en alguna motivación, necesidad o interés del lector, que hará que ese contacto trascienda las fronteras de lo escrito, llevándolo a construir su propio texto o a actuar sobre la realidad con una visión personal enriquecida".

Al concordar con lo planteado por Manzano, M. (2001, p.16), se toman en este trabajo los niveles descritos por la misma, la cual afirma que: "...la traducción le permite captar la información explícita e implícita; la interpretación le facilita valorarla críticamente; y la extrapolación facilita la aplicación de dicha información en otros contextos".

- Nivel de traducción: se refiere al uso del conocimiento del mundo por el lector; está dirigido al análisis lexical y sintáctico, reconocimiento de la función comunicativa, propósito del autor, patrones lexicales y gramaticales. Se realizan predicciones, se reconoce el significado implícito, se hacen inferencias por analogía. Se reconoce la organización de las ideas principales, secundarias en el texto; se determina la esencia del texto y se resume.

- Nivel de interpretación: se captan las relaciones implícitas, se extraen conclusiones y generalizaciones sobre la base de lo que lee. Se valora la información extraída, lo que significa contrastar la lectura con fuentes o criterios anteriores; se interpreta la información.

- Nivel de extrapolación: se extiende la información contenida en el texto. Esto implica asimilar la información, que pase a formar parte de los propios conocimientos, lo que se demuestra en la integración de la información adquirida con los conocimientos previos sobre el tema para aplicar a otros contextos. Se

resuelven problemas sobre el tema. El lector necesita actuar sobre esas situaciones problemáticas y dar sugerencias de solución que estén bien fundamentadas o argumentadas.

Para Labarrere, G. (1998, p.53) las operaciones desarrolladas en estos niveles tienen acciones recurrentes y progresivas entre ellas, por lo que solo han sido divididas para su mejor comprensión durante el estudio.

En la enseñanza de segundas lenguas es necesario hacer énfasis en el trabajo con estos niveles de comprensión porque estos constituyen pasos lógicos y paulatinos que van desde las etapas más sencillas hasta las más complejas del conocimiento y el logro del tránsito por estos niveles permite: ampliar el vocabulario y la gramática elemental del español, ampliar esquemas de conocimientos que le ayudarán a leer un texto biomédico y desarrollar habilidades que forman parte de los objetivos de la Preparatoria (hablar, escuchar, leer y escribir).

Dentro de la Estrategia Didáctica propuesta se presenta la actividad de lectura en un contexto interactivo y se enmarca en el proceso de comprensión de textos con fines específicos, vinculado directamente a la práctica lingüística en una segunda lengua. De esta manera el trabajo se canaliza mediante las actividades de hablar, escuchar, leer y escribir. En este caso, la lengua tiene una doble función, la de servir de vehículo de aprendizaje y al mismo tiempo de objeto del conocimiento.

Para las acciones a desarrollar en esta Estrategia Didáctica se asume el concepto de lectura de Villarini, A. (1996, p.45) como: "...un acto psico-socio-lingüístico de procesamiento de información y construcción de significado, es decir de comprensión a partir de interacciones entre el lector y el texto en un determinado contexto lingüístico-cultural".

Se sabe leer un texto, si se puede comprender. El texto no debe ser superior a la capacidad cognitiva del lector. Es por ello que al presentar un texto, hay que tener en cuenta si se corresponde o no con la capacidad cognitiva y con la competencia lingüística alcanzada hasta ese momento; en esto radican precisamente las dificultades que se presentan a la hora de comprender textos de las asignaturas biomédicas, pues el estudiantado, aunque puede comunicarse en español, no comprende el vocabulario especializado de estas asignaturas, lo que influye negativamente en la adquisición de los nuevos conocimientos.

Todo el profesorado ha de asumir su parte de responsabilidad a la hora de generar en el estudiantado la capacidad para comprender lo que lee, ha de ayudar continuamente a que comprenda el texto, orientándolo y guiándolo según las características de cada grupo y las características individuales de cada estudiante.

1.5- Valoración crítica de la situación actual de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

En la Filial de Morón se comenzó a impartir la preparatoria desde el curso 2001-2002. Al principio se trabajó con una matrícula reducida, pero en los últimos años se ha ido ampliando cada vez más la incorporación y en los momentos de realizar esta investigación se trabajaba con un total de 65 estudiantes provenientes de 32 países.

La diversidad en el origen del estudiantado trae consigo también la complejidad y variedad de sus costumbres, tradiciones y cultura en general. Además la calidad y rigurosidad del proceso docente no es igual en las diferentes naciones, por lo que el grado de preparación que poseen los alumnos tampoco es similar.

Aquí, además de la asignatura Español I, se han incrementado otras como: Español II, Biología, Química, Bioquímica y Metodología del Aprendizaje.

Las asignaturas biomédicas se introdujeron para ofrecer al estudiantado los elementos de Biología, Química y Bioquímica que resultan indispensables en las carreras de las Ciencias Médicas; de esta forma se nivela el esquema referencial operativo. La asignatura Metodología del Aprendizaje se imparte para desarrollar un sistema de habilidades que posibiliten el aprendizaje no solo durante el curso preparatorio, sino en su futuro desempeño como estudiantes universitarios.

Se han rediseñado programas en función del desarrollo de las habilidades comunicativas, pero aún subsisten dificultades porque los programas de español no responden a las ciencias médicas, las actividades prácticas son insuficientes, así como la utilización de métodos y técnicas participativas; además hay carencia de una estrategia que propicie el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos, lo que trae como consecuencia la escasez de vocabulario para comprender textos biomédicos y por ende el escaso interés del estudiantado hacia el contenido de los textos que se trabajan.

En estos momentos en la Filial Preparatoria se realizan constantes esfuerzos para impartir las clases, mediante el enfoque comunicativo, pero no se basa en un enfoque integrador, pues no existe la necesaria correlación entre diferentes disciplinas las cuales actualmente mantienen su independencia, a pesar de su labor estar encaminada al logro de objetivos comunes.

El proceso de enseñanza en la Preparatoria hay que concebirlo como un proceso integrador en el que se ponga de relieve el papel protagónico del estudiantado y donde se logre la adecuada cooperación entre

todas las asignaturas, por esta razón a través de las clases de español se deben trabajar textos estructurados para facilitar la integración de todos los procesos lingüísticos con el aprendizaje conceptual.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filial Preparatoria se proyectan las acciones dirigidas a lograr un aprendizaje desarrollador, donde el estudiantado sea protagonista de su propio aprendizaje y se sienta motivado por aprender; aunque realmente no siempre se logra este objetivo, pues no se llevan a la práctica todos los preceptos teóricos que sustentan el proceso y en ocasiones lo que se aprende está muy lejos de las necesidades comunicativas del estudiantado; un ejemplo fehaciente lo constituye el contenido de los textos que se trabajan, los cuales son de contenido económico y social y no guardan relación con el futuro profesional del estudiantado.

Para constatar la situación actual de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón se aplicaron diferentes instrumentos de medición: revisión de documentos, observación a clases, y una prueba pedagógica los cuales arrojaron los resultados que se exponen a continuación.

Primeramente se revisaron los documentos normativos para analizar las orientaciones sobre la enseñanza de la segunda lengua, estrategias educativas, estrategia de trabajo de los departamentos de español y de biomédicas, programas de las disciplinas y de las asignaturas, planes de clases y el plan de trabajo metodológico de la Filial y se pudo constatar que no poseen estrategias, ni actividades encaminadas a desarrollar la comprensión de textos relacionados con las asignaturas biomédicas, por lo que existen evidentes problemas relacionados con la comprensión de textos con fines específicos. (Anexo: 1).

Se observaron 16 clases de la asignatura Español para valorar el tratamiento metodológico que recibe la comprensión de textos y comprobar si se trabaja la comprensión de textos con fines específicos, donde se pudo comprobar que de forma general el 98% del profesorado observado precisa qué conocimientos tiene el estudiantado del tema de la lectura, pero no tiene en cuenta el interés del estudiantado; el 100% orienta adecuadamente hacia los objetivos de la lectura. El 86% realiza el tratamiento del vocabulario de forma mecánica a través del diccionario, el 90 % lo trabaja con una correcta ubicación contextual y el 80 % a partir de relaciones lexicales. El 92 % utiliza una correcta secuencia para el análisis siguiendo los pasos establecidos y realizando preguntas vinculadas a ideas esenciales de los textos. El 94 % utiliza otras actividades que propician el proceso de síntesis textual. El 95 % logra que el estudiantado asimile y exprese los aspectos fundamentales del texto analizado. El 94 % acepta con criterio flexible la síntesis realizada por el estudiantado. El 89% propone actividades que posibiliten valoraciones y argumentaciones. El 90% propicia el análisis de diferentes puntos de vista u opiniones. El 88% incentiva al alumnado para la

lectura de otros textos. El 89% aprovecha las potencialidades de la lectura para su aplicación en la práctica social. (Anexo: 2)

Además el problema esencial observado y comprobado, el cual justifica la realización de esta tesis, radica en que los textos que se trabajan no guardan relación con las asignaturas biomédicas, por lo que el estudiantado no se familiariza con los vocablos propios de estas asignaturas, los cuales les servirán de base para la comprensión y para la adquisición de nuevos conocimientos. (Anexo: 2).

Por otra parte se aplicó una prueba pedagógica para determinar el estado de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria, donde se ofrecieron vocablos propios de las asignaturas biomédicas y se constató que existían limitaciones en cuanto a la comprensión y al uso correcto de los vocablos técnicos o específicos de estas asignaturas. (Anexo: 3)

Después de aplicar el diagnóstico se pudo comprobar que el 73,8% del estudiantado presenta dificultades en los diferentes indicadores que determinan el nivel de traducción, pues no comprenden literalmente el texto, ni organizan, ni identifican, ni jerarquizan ideas, por lo que no tienen la posibilidad de resumir y reducir la información. (Anexos: 4 y 5)

El 76,9% del estudiantado presenta complicaciones relacionadas con nivel de interpretación, lo que queda demostrado al valorar la información y al emitir juicios y criterios, porque al no conocer el significado de los términos biomédicos y no comprender el texto como un todo, no logran apropiarse del mensaje que se quiere transmitir con el mismo. (Anexos: 4 y 5)

Finalmente el 81,5% del estudiantado presenta limitaciones relacionadas con el nivel de extrapolación, porque no son capaces de extender la información, ni analizarla en situaciones similares, debido a que si no logran comprender el texto en su totalidad no pueden aplicarlo a otras situaciones comunicativas. (Anexos: 4 y 5)

La integración de la información obtenida a través de los diferentes métodos y técnicas utilizadas posibilita diagnosticar el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos alcanzada, sobre todo da a conocer la situación real existente en el estudiantado, a partir de los elementos esenciales que caracterizan la comprensión, manifestando las necesidades y posibilidades evidentes, además permite organizar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter desarrollador.

Puesta en evidencia la problemática existente y la constatación de sus principales causas, es indudable la necesidad de aplicar una estrategia, que basada en el enfoque desarrollador contribuya a la solución de esta dificultad y desarrolle la comprensión de textos con fines específicos.

1.6.- Conclusiones del Capítulo.

- La utilización del método histórico lógico permitió determinar las regularidades que como tendencias se manifestaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud, donde a pesar de los cambios ocurridos, se evidencian insuficiencias que reclaman la aplicación de nuevas estrategias.
- La caracterización didáctica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje permitió fundamentar teóricamente la necesidad de la Estrategia Didáctica propuesta, para organizar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje con carácter desarrollador.
- La realización del diagnóstico, la observación a clases y la revisión de documentos, permitió detectar dificultades que se presentan en el proceso enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua y que influyen negativamente en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.
- La correcta selección de métodos, procedimientos, técnicas y medios permitió la integración de las habilidades comunicativas en función del desarrollo de comprensión de textos con fines específicos.

CAPÍTULO II : FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CORROBORACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CON FINES ESPECÍFICOS EN EL ESTUDIANTADO DE LA FILIAL PREPARATORIA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD DE MORÓN, PROVINCIA CIEGO DE ÁVILA.

En el capítulo se fundamenta el modelo de la Estrategia que se ofrece como resultado del análisis de las tendencias históricas de los diferentes componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y su caracterización, así como de la valoración crítica inherente al desarrollo de la comprensión de textos, considerando la hipótesis que se defiende y los elementos del marco teórico que se sustentan.

La elaboración de la Estrategia Didáctica encaminada al desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, precisa del cumplimiento de regularidades que constituirán valiosos instrumentos. Su diseño parte de del diagnóstico sobre el estado actual de la problemática, por lo que se traza un objetivo general, que es el fin que se desea lograr con la implementación de la misma; mediante la planeación estratégica se definen los objetivos a corto, mediano y largo plazo, que permiten transformar el objeto del estado real actual hasta el estado deseado; se ofrecen indicaciones metodológicas para instrumentarla y la vía utilizada en su evaluación; por último se avala su corroboración y se confirma su factibilidad por parte de los expertos.

2.1- Fundamentos teóricos del modelo de la Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.

Los postulados teóricos que se analizaron del objeto y el campo de la investigación, reflejados en el capítulo I; posibilitaron definir la idea de la elaboración de una estrategia para trabajar la comprensión de textos con fines específicos, teniendo en cuenta los fundamentos que determinan la elevación de la calidad del rendimiento académico del estudiantado de la Filial Preparatoria y que se relacionan a continuación:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje según las teorías desarrolladas por: Piaget, J. (1969); Ausubel, D. (1983); Nérci, I. (1984); Vigotsky, L. (1987); Álvarez, R. (1993); Álvarez, C. (1996); Acosta, R. (1998); Fuentes, H. (1999); Addine, F. (2002); Castellanos, D. (2005) y Sanz, T. (2005).
- El aprendizaje desarrollador según los criterios abordados por: Castellanos, D. (1999) y otros.
- Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las valoraciones de: Álvarez, R. (1993); Álvarez, C. (1996); Irizar, A. (1996); Fuentes, H. (1999); González, O. (1999); Addine, F. (2002); Castellanos, D. (2005) y Sanz, T. (2005).
- Las estrategias según los criterios de Fuentes, H. (1998); Fernández, A. (1999); Sierra, R. A. (2001); De Armas, N. (2003) y Rodríguez, M. (2007).

- La competencia comunicativa como la suma de competencias; a partir de los postulados de Canale, M. y Swain, M. (1996); Roméu, A. (1999) y Fuentes, H. (2002).
- Los principios del enfoque comunicativo dirigidos a la consecución de competencias por parte del alumno. Se tienen en cuenta las valoraciones de Antich, R. (1986) e Irizar, A. (1996).
- Las habilidades comunicativas en función de la comprensión de textos a partir de las valoraciones de Rivers, (1968); Harris, M. (1980); Antich, R. (1986); Finocchiaro y Brumfit (1989); Acosta, I. (2000); Cassany, D. (2000); Quevedo, N. (2001); Toledo, G. (2005) y Manzano M. (2007).
- La lingüística del texto según los criterios de Van Dijk, A. (1980); Eco, H. (1985); Parra, M. (1990); Rodríguez, L. (2000); García, E. (2000) y Cárdenas, G. (2006).
- Los fundamentos teóricos de la comprensión en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua según lo planteado por Anderson, R. (1984); García, D. (1976); Barnet, C. (1981); Van Dijk, A. (1983); Roméu, A. (1996); Fernández, E. (1999); Carmenate, L. (2001); Repetto, E. (2002); Fuentes, H. (2002); Cárdenas, G. (2006); Manzano, M. (2007) y Acosta, I. (2009).
- Los niveles de comprensión atendiendo a los criterios de Barnet, C. (1981); Van Dijk, A. (1983); Labarrere, G. (1998); Roméu, A. (1999); Manzano M. (2007) y Acosta, I. (2009).

Estos fundamentos constituyen el sustento teórico de la Estrategia que se propone, en la que se integran los elementos metodológicos que desarrollan la comprensión de textos con fines específicos y por consiguiente elevan la calidad del rendimiento académico del estudiantado del curso preparatorio.

2.2.-Características y estructura de la Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.

En su utilización en el campo de las ciencias pedagógicas se recogen diferentes definiciones de estrategia dadas por estudiosos del tema entre los que se encuentra los aportados por: Fuentes, H. (1998); Addine, F. (1999); De Armas, N. (2001); Rodríguez, M. (2007), entre otros.

Teniendo en cuenta los criterios emitidos por los diferentes investigadores mencionados, la autora de esta tesis concluye que la estrategia didáctica consiste en un sistema de acciones organizadas y estructuradas realizadas por el profesorado para resolver un problema, que posibilite el logro de los objetivos propuestos en un determinado contexto, tomando como base los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso las acciones de la Estrategia Didáctica que se propone están dirigidas a desarrollar la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, tomando como base los componentes del proceso, durante la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Esta Estrategia Didáctica toma como base los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje porque se traza un nuevo objetivo o propósito que está determinado por el trabajo con los textos biomédicos desde la asignatura Español; lo que trae consigo un cambio en el contenido de los textos que se utilizaban hasta el momento, los cuales se basaban en asuntos económicos y sociales; se proponen nuevos procedimientos y pasos para ejercitar la comprensión, que se caracterizan por ser más dinámicos y desarrolladores; se sugiere el empleo de medios de enseñanza que faciliten y apoyen la realización de las actividades, priorizando el uso del folleto de ejercicios elaborado y se proyectan formas de organización del proceso más abiertas, flexibles, atractivas y significativas.

La Estrategia Didáctica que se propone posibilita que el estudiantado desarrolle las habilidades comunicativas en función de la comprensión de textos con fines específicos, es decir que no solo domine los elementos lingüísticos y gramaticales básicos de la lengua, sino que sea capaz de entender textos que contengan términos biomédicos, lo cual influirá en la elevación de la calidad de su rendimiento académico. Para su concepción se tiene en cuenta el enfoque sistémico, determinado por la combinación ordenada, coherente, de los componentes del proceso y de cada una de las partes o etapas que conforman su estructura; donde predominan las relaciones de coordinación junto a las de subordinación y dependencia. Otro de los rasgos característicos que la define es su carácter dialéctico, propinado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado), a través de las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar, lo que favorecerá la elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Estrategia responde a una contradicción entre el estado actual y el deseado con respecto a la comprensión de textos con fines específicos, la cual se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.

Es objetiva porque parte de un diagnóstico, el cual demuestra las limitaciones reales en la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de Morón, además se diseña para ser ejecutada y controlada sobre la base de las posibilidades reales de materialización.

Además se puede afirmar que posee carácter contextual porque responde a las necesidades y condiciones específicas del estudiantado de la Filial Preparatoria de Morón; carácter personalizado porque se centra en el profesorado y el estudiantado, en la voluntad de estos para hacerla realizable; carácter dinámico debido a que es abierta, flexible y está sujeta a cambios o rediseños que vayan indicando el proceso de su puesta en práctica, sobre la base del conocimiento objetivo de la realidad en que se incide; carácter operativo dado por su fácil manejo, asequible a todos los sujetos involucrados en el proceso y carácter desarrollador

porque asegura las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo de la diversidad, al ofrecer el nivel de ayuda necesario y oportuno, a la vez que propicia el aprendizaje desarrollador del estudiantado.

La Estrategia Didáctica presenta una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con diferentes acciones, en este caso ha sido confeccionada, atendiendo al criterio emitido por De Armas, N. (2003, p.31), sobre la base de la siguiente planificación:

- I. Fundamentación.
- II. Diagnóstico.
- III. Planteamiento del objetivo general.
- IV. Planeación estratégica.
- V. Instrumentación.
- VI. Evaluación.

En la fundamentación (I), se contextualiza el problema que hay que resolver; se brindan las ideas y puntos de partida que fundamentan la Estrategia, los componentes, estructura de la misma, así como sus características y posibles resultados. El diagnóstico (II) refleja el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la Estrategia. El objetivo general (III) es el fin que se desea lograr con la implementación de la Estrategia. Mediante la planeación estratégica (IV) se definen los objetivos a corto, mediano y largo plazo que permiten transformar el objeto del estado real actual hasta el estado deseado, y se planifican las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a los objetivos por etapas.

En la etapa de instrumentación (IV) se explica cómo se aplicará la Estrategia, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, se definen los responsables y los participantes. Y la evaluación (VI) define los logros que se han ido obteniendo, y valora la proximidad al estado deseado. Esta evaluación no precisa realizarse al final de su implementación, sino en la medida que se va dando cumplimiento a cada etapa.

I.- Fundamentación:

En la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón la enseñanza del español como segunda lengua está basada en un sistema de fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el enfoque comunicativo de la enseñanza, pero aún existen deficiencias que entorpecen el óptimo rendimiento académico del estudiantado, pues no se aprovechan todas las técnicas para lograr un aprendizaje del idioma realmente eficiente.

En este caso se trata de la carencia de una estrategia que propicie el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos porque, aunque la comprensión de textos es uno de los componentes que se

trabaja durante todo el curso, aún el estudiantado presenta dificultades para comprender textos relacionados con las asignaturas biomédicas, pues llegan al segundo semestre sin dominar el vocabulario técnico necesario para descifrar este tipo de texto, lo que influye negativamente en la óptima apropiación de los contenidos.

Todo esto apunta hacia la planificación de acciones concretas que potencien el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos para facilitar la integración de las habilidades comunicativas en el aprendizaje conceptual biomédico.

Como se ha mencionado anteriormente, la Estrategia Didáctica que se propone parte de una concepción desarrolladora donde se habilita al estudiantado de instrumentos y medios necesarios (estrategias, destrezas, capacidades, competencias) para conformar su propio cuerpo de conocimientos, para "aprender o aprender a aprender"; formación que exigen los tiempos actuales.

Esta Estrategia Didáctica fusiona lo afectivo y lo cognitivo, (toma en cuenta el interés y las motivaciones de los educandos hacia el conocimiento); lo actual y lo potencial, (parte de los conocimientos y experiencias que poseen para penetrar y adquirir nuevos saberes); y lo externo y lo interno, (considera las condiciones psico-pedagógicas que posee el estudiantado y aquellas materiales que lo rodean para propiciar el aprendizaje).

Trabajar la Estrategia basada en una metodología con un enfoque comunicativo y desarrollador precisa que el papel del profesorado y del estudiantado cambie significativamente.

Durante todo el proceso se requiere la utilización de procedimientos y medios adecuados para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos. Los procedimientos deben ser eminentemente activos y variados, realizados en situaciones planificadas para asegurar la actividad.

La utilización de este tipo de textos requiere de una correcta selección de los medios para desarrollar cada actividad comunicativa. Los medios auditivos y visuales constituyen un vehículo entre la palabra y el significado y propician la asimilación. Entre los medios más recomendables está el folleto que se sugiere, el cual contiene textos biomédicos, los dibujos esquematizados y las láminas. Todo lo que esté al alcance se puede utilizar para lograr de forma certera y rápida la comprensión del estudiante, (cualquier objeto puede ser un buen medio cuando se utiliza adecuadamente).

La evaluación es un aspecto fundamental a tener en cuenta durante el desarrollo de las tareas, que no sea cuantitativa de forma que desestime al estudiantado, sino cualitativa donde se evalúe todo el proceso y no solo el resultado. Ésta se realizará de forma oral y escrita, pero siempre en función de evaluar las habilidades comunicativas en función de la comprensión de textos con fines específicos.

Para fundamentar la Estrategia hay que tener presente los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la comprensión como base para el trabajo integrado de las cuatro habilidades comunicativas.
- La labor con los textos biomédicos mediante los pasos metodológicos propuestos, teniendo presente la concepción desarrolladora de la Estrategia Didáctica.
- El incremento de la actividad práctica del estudiantado.
- El uso de los medios de enseñanza que apoyan y viabilizan el trabajo con los textos biomédicos.
- El trabajo con el vocabulario técnico de las asignaturas biomédicas para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos.
- La evaluación del proceso y no solo del resultado.

La enseñanza comunicativa sitúa al estudiante como centro del proceso, dándole una participación activa, en ésta se pone de manifiesto la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, utilizando el idioma español como medio de comunicación.

Las actividades prácticas que realiza el estudiantado durante todo el proceso, lo ayuda no solo a aprender a comunicarse con los demás, sino también a desarrollar las habilidades lógicas del pensamiento y a sentar las bases para la comprensión de vocablos propios de las asignaturas que recibirá en el segundo semestre.

Desde esta perspectiva, se concibe la Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, la cual responde a acciones concretas que parten del diagnóstico que refleja el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla dicha Estrategia.

II.- Diagnóstico de la situación problémica que permitió concebir la Estrategia Didáctica que se expone.

A partir de la primera aproximación en busca de diagnosticar la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, la cual se estimó como deficiente. Los resultados analizados expresan que:

- Se desconoce por parte del profesorado la existencia de documentos que los conlleven a desarrollar las habilidades comunicativas en función de la comprensión de textos con fines específicos.
- El profesorado de las asignaturas biomédicas considera que no todo el estudiantado es capaz de comprender la información que se trabaja, aunque puede comunicarse en idioma español.

-El examen diagnóstico (Anexo 3), demostró que la mayoría del estudiantado del curso preparatorio muestra dificultades para comprender textos biomédicos, lo que puede apreciarse en el Anexo 4.

Estos resultados demuestran que, aunque la comprensión de textos es uno de los componentes que se trabaja durante todo el curso, aún el estudiantado presenta dificultades para comprender textos relacionados con las asignaturas biomédicas, pues llega al segundo semestre sin dominar el vocabulario técnico necesario para descifrar este tipo de texto, lo que influye negativamente en la óptima apropiación de los contenidos.

III. - Objetivo general de la Estrategia Didáctica.

Su estructura parte de un diagnóstico que permite determinar el objetivo general y los objetivos específicos de cada componente, de manera que desde ellos se proyectan las acciones a corto, mediano y largo plazo, para transformar el estado actual del desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos y contribuir a alcanzar el estado deseado.

Por lo que se plantea, como objetivo general de esta Estrategia: desarrollar la comprensión de textos con fines específicos a través de las clases de Español como segunda lengua en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

A partir del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1- Diagnosticar la situación existente en cuanto a la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón antes de la implementación de la Estrategia.
2. Determinar las potencialidades reales con las que se cuenta y las tareas concretas a realizar para la implementación de la Estrategia Didáctica.
3. Seleccionar y caracterizar al personal docente que estará involucrado en la Estrategia Didáctica.
4. Implementar la Estrategia planificada en función de los objetivos propuestos.
5. Evaluar por etapas el resultado de las acciones desarrolladas en la Estrategia.
6. Evaluar de forma general los resultados obtenidos en la comprensión de textos con fines específicos después de aplicada la Estrategia Didáctica.

IV.- Planeación Estratégica e (V) Instrumentación.

- 1- Etapa de preparación. (A corto plazo).

Objetivo: determinar las potencialidades reales con las que se cuenta y las tareas concretas a realizar para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos a partir del diagnóstico de la situación actual y de la planificación de tareas.

Acciones	Participantes	Responsable	Fecha
1. Elaborar de un sistema de instrumentos (examen, observación a clases y revisión de documentos normativos) para diagnosticar la situación existente en cuanto a la comprensión de textos con fines específicos.	Responsable de la Estrategia, estudiantado y profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009
2. Identificar y organizar los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de la propuesta.	Estudiantado y profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009
3. Caracterizar al estudiantado para determinar las diferencias individuales, potencialidades y fortalezas lo que favorece el cumplimiento de cada acción.	Estudiantado y profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009
4. Caracterizar al profesorado para conocer sus expectativas y analizar las características del contexto de actuación.	Profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009
5. Planificar las tareas concretas para cada momento, las que deben seleccionarse y conformarse atendiendo a las informaciones, datos y análisis derivados del diagnóstico.	Profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009
6. Definir qué textos formarán parte de la propuesta por sus recursos lingüísticos y por el vocabulario técnico que poseen.	Responsable de la Estrategia y profesorado de las biomédicas.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009

Acciones	Participantes	Responsable	Fecha
7. Capacitar al profesorado de Español en el trabajo con los textos biomédicos a través de los pasos metodológicos que se proponen en la Estrategia para garantizar la motivación por la implementación de la misma y por los resultados a alcanzar.	Responsable de la Estrategia y profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	septiembre 2009
8. Imprimir la Estrategia y entregarla a todos los miembros escogidos para desarrollar la propuesta.	Responsable de la Estrategia.	Responsable de la Estrategia.	octubre 2009
9. Desarrollar talleres de reflexión sobre: -La sistematización del proceso de comprensión textual. -Condiciones necesarias que posibilitan el mejoramiento de la comprensión de textos biomédicos. - El trabajo con los niveles de comprensión del texto. - El valor de la comprensión de textos con fines específicos.	Profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	octubre 2009
10. Impartir cursos facultativos relacionados con las formas de trabajar los niveles de comprensión en los textos biomédicos.	Profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	octubre 2009

2- Etapa de implementación: (A corto, mediano y largo plazo).

Objetivo: implementar la Estrategia a través de las acciones planificadas para el logro de los de los objetivos propuestos.

Acciones	Participantes	Responsable	Fecha
1. Esclarecer y puntualizar los requisitos necesarios para la implementación de la Estrategia.	Estudiantado y profesorado de la Filial Preparatoria.	Responsable de la Estrategia.	noviembre 2009.
2. Proyectar el modo de trabajar los textos biomédicos a través de los niveles de comprensión evaluando de forma sistemática los indicadores expuestos en la Estrategia.	Profesorado de las asignaturas biomédicas y de Español.	Responsable de la Estrategia.	noviembre 2009.
3. Ejecutar el trabajo con los textos biomédicos a través de los pasos metodológicos orientados en la Estrategia.	Profesorado de la asignatura Español.	Responsable de la Estrategia.	De noviembre 2009 a febrero 2010
4. Atender las diferencias individuales del estudiantado y motivarlos para que sean protagonistas de su propio aprendizaje.	Profesorado de las asignaturas biomédicas y de Español.	Responsable de la Estrategia.	De noviembre 2009 a febrero 2010
5. Comprobar el desarrollo que va alcanzando cada estudiante y el grupo en general de manera que puedan identificarse los avances y retrocesos.	Profesorado de las asignaturas biomédicas y de Español.	Responsable de la Estrategia.	De noviembre 2009 a febrero 2010
6. Valorar y reajustar la ejecución de las tareas, lo que da la posibilidad de hacer modificaciones si las condiciones lo requieren.	Responsable de la Estrategia y profesorado.	Responsable de la Estrategia.	De noviembre 2009 a febrero 2010.

3- Etapa de evaluación. (A corto plazo, mediano y largo plazo).

Objetivo: evaluar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos para la determinación de la efectividad de la Estrategia implementada.

Acciones	Participantes	Responsables	Fecha
1. Aplicar los instrumentos para evaluar los resultados después de la implementación de la Estrategia.	Responsable de la Estrategia, profesorado y estudiantado.	Responsable de la Estrategia.	febrero 2010.
2. Determinar la factibilidad y eficacia de la Estrategia Didáctica, teniendo en cuenta la constatación de los resultados alcanzados.	Responsable de la Estrategia, profesorado y estudiantado	Responsable de la Estrategia.	febrero 2010.
3. Desarrollar, después de aplicada la Estrategia, un claustro, con la presencia de los participantes en la propuesta, para analizar las experiencias de la Estrategia y sugerencias para su perfeccionamiento.	Responsable de la Estrategia, profesorado y estudiantado	Responsable de la Estrategia.	febrero 2010.
3. Elaborar un informe con los resultados obtenidos.	Responsable de la Estrategia y profesorado.	Responsable de la Estrategia.	febrero 2010.

VI.- Orientaciones para la evaluación de la Estrategia Didáctica.

Finalmente es necesario valorar el cumplimiento de las acciones previstas, analizando la consiguiente integración y derivación en cada una de ellas. La evaluación debe realizarse asumiendo la perspectiva con la cual fueron diseñadas las fases establecidas: preparativa, ejecutiva y evaluativa que se describen a continuación:

1- Primera etapa (preparativa): se evaluará el proceso preparativo de la Estrategia Didáctica, tanto en su aspecto promocional como en la motivación lograda en el profesorado y en el estudiantado, determinando el grado de implicación evidente en cada caso y constatando los elementos negativos para su corrección.

2- Segunda etapa (ejecutiva): se comprobará la realización de las tareas diseñadas y la implementación de la Estrategia Didáctica planificada, constatando los elementos negativos y los positivos, que servirán de punto de partida para el mejoramiento de la propuesta.

3- Tercera etapa (evaluativa): se evaluará la situación existente en cuanto a la comprensión de textos con fines específicos después de aplicada la Estrategia Didáctica, se determina si fue eficaz y hasta qué punto es factible la misma.

Evaluación general: Concluida la aplicación de la propuesta se ofrece una evaluación integral de todas las etapas, valorando el cumplimiento de las acciones y las limitaciones detectadas, para lograr su erradicación mediante nuevas sugerencias y proposiciones que ayuden a su perfeccionamiento.

Patentizará el resultado de cada evaluación la elaboración de un informe que recoja los siguientes aspectos:

- Cumplimiento de las acciones propuestas para cada fase.
- Deficiencias detectadas en su ejecución y posibles soluciones para erradicarlas.
- Motivación en el estudiantado y el profesorado para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Avances evidentes en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.
- Factibilidad y eficacia de la Estrategia Didáctica en su aplicación práctica.

La elaboración del informe estará a cargo del profesorado, del Jefe de departamento y de la responsable del proyecto de investigación. Este informe será, presentado y analizado posteriormente en el Consejo de Dirección de la Preparatoria, con las intenciones de socializar la propuesta en otros centros dentro y fuera del territorio.

2.3- Indicaciones para la implementación de la Estrategia Didáctica en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Esta Estrategia tiene la especificidad de incluir una concepción instructiva basada en un enfoque comunicativo e integrador con el objetivo de desarrollar en el estudiantado, habilidades de comprensión de textos con fines específicos, encaminada a resolver las contradicciones entre la necesidad de desarrollar el vocabulario técnico y la falta de procedimientos para el trabajo con el mismo.

La Estrategia posee diferentes acciones planificadas y organizadas a través de fases y etapas estructuradas gradualmente; las cuales deben ejecutarse para posibilitar la realización de actividades que impulsen el efecto esperado. Por lo que se recomienda:

- Incorporar en la planificación del centro el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), en función de la comprensión de textos con fines específicos con el objetivo prioritario que todos los docentes sean responsables de esta actividad.
- Capacitar al profesorado de Español en las nuevas demandas en torno a la comprensión de textos con fines específicos que deben desarrollar en los alumnos.
- Orientar el trabajo con los niveles de comprensión evaluando de forma sistemática los indicadores expuestos.
- Atender las diferencias individuales y motivar constantemente la participación de cada estudiante.
- Evaluar todo el proceso, (se aconseja realizar actividades conclusivas de cada tarea).

Esta Estrategia está diseñada con sugerencias para darle tratamiento a la comprensión de textos con fines específicos; debe ser aplicada a partir de la unidad 7, adaptándole el contenido gramatical, que en este caso se debe trabajar reglamentariamente, hasta la unidad 19, se sugiere emplear las horas de reserva de cada unidad, en dependencia de las condiciones concretas de cada grupo.

Es importante tener presente que esta Estrategia posee un material de apoyo, el cual consta de un conjunto de actividades que permiten la ejercitación de los contenidos gramaticales, junto al trabajo con la comprensión de textos, a través de los diferentes niveles de comprensión. Las lecturas seleccionadas en este material responden al criterio de lograr captar la atención y el interés del estudiantado como punto de partida para el tratamiento de la comprensión, aspecto de suma importancia en su aprendizaje.

A continuación se ilustrará la secuencia metodológica que se sugiere para el trabajo con los textos biomédicos teniendo en cuenta los niveles de comprensión. Las actividades propuestas no son exclusivas u obligatorias, sólo constituyen una forma de actuar didácticamente.

-Pasos metodológicos para el trabajo con los textos biomédicos a través de la aplicación de la Estrategia Didáctica:

a) Preparación para la actividad:

Constituye el momento inicial, éste debe ser dinámico, motivante y breve. El papel del profesorado es determinante pues no se debe recurrir siempre al mismo procedimiento sino seleccionar el que tenga más fuerza, el más atractivo y comprensible para el estudiantado.

En este momento (activación de los conocimientos previos) se prepara al estudiantado para una participación activa; se pueden utilizar los siguientes procedimientos:

- _ Vinculación con aspectos o temas conocidos.
- _ Análisis de vivencias del estudiantado.

- _ Uso de objetos y láminas.
- _ Creación de situaciones imaginarias.

Antes de continuar el profesor deberá verificar que el estudiantado ha comprendido las orientaciones y que se siente motivado por las tareas a resolver.

b) Práctica guiada:

Una vez lograda la motivación inicial, se presenta el contenido mediante actividades comunicativas que faciliten la comprensión y participación del estudiantado.

El profesor orienta y guía el proceso, los estimula a llevar a cabo las acciones, les ofrece instrucciones para la realización de las actividades, les proporciona las vías para eliminar gradualmente la traducción, para captar de forma general la situación que se ofrece y transitar a niveles más complejos.

Siempre que sea posible hay que lograr la inferencia de significados para explicar solamente lo que sea necesario, de esta forma se enseña al estudiantado a pensar y no a recibir el material elaborado.

Después de comprobado el primer nivel de comprensión, se hace énfasis en los otros aspectos de la actividad verbal ya que la lectura de textos y la realización de ejercicios orales y escritos propician la total comprensión; lo que evidencia la importancia de trabajar los cuatro aspectos de manera integrada.

En este momento se trabaja para que no repitan mecánicamente cuando hablan o leen, la orientación adecuada del profesor en este momento, ayuda al estudiantado a fijar el material lingüístico y a ejercitar los modelos estudiados.

Se realizan los ejercicios que se sugieren en el material complementario y otros elaborados por el profesor. Según las características de los mismos se distribuirá el tiempo y la forma de revisión (individual, colectiva, oral o escrita), pero siempre guiados por el profesor.

El trabajo en parejas es de gran utilidad en este momento, fundamentalmente en los ejercicios orales; se recomienda además utilizar láminas y grabaciones siempre que facilite la motivación y la comprensión de las tareas.

c) Práctica situacional:

El papel del profesor es de facilitador pues el estudiantado realiza la práctica libremente, pero a partir de microsituaciones dadas que se asemejan a la realidad. La participación se realiza mediante la utilización dinámica y creadora de lo aprendido y ejercitado con anterioridad. Aquí se trabaja con el nivel de interpretación, pues el estudiante es capaz de emitir juicios y criterios sobre el texto.

En este momento se sistematiza el contenido y se emplea en situaciones creadas por el profesor y por el estudiantado. Estas situaciones deben ser lo más parecidas a la comunicación real, los temas deben ser

de fácil comprensión para la mayoría del estudiantado por lo que los textos que se trabajen deben ir aumentando su complejidad en la medida en que se vayan venciendo los objetivos propuestos; este proceso será jerárquico y paulatino e irá avanzando de lo más sencillo a lo más complicado para lograr la participación activa de todos. Es imprescindible señalar que el estudiante debe sentirse confiado para lograr la fluidez, la originalidad y la creatividad en cada acción.

Es importante en este momento utilizar técnicas participativas, juegos, dramatizaciones, elementos lúdicos y dibujos esquematizados que sin descuidar la corrección, incitan al estudiantado a expresar libremente lo que sienten e imitar la comunicación natural.

El trabajo en parejas es fundamental, así como la implicación del grupo en cada situación que se presenta. Pueden utilizarse medios de enseñanza como objetos tridimensionales y láminas. La sistematización del contenido mediante la práctica posibilita el desarrollo de la comprensión de textos.

La evaluación se realiza teniendo en cuenta, además de la utilización adecuada de los elementos lingüísticos, la habilidad para comprender y descifrar textos biomédicos. Es importante que el estudiante no se sienta controlado para que no se inhiba y demuestre su creatividad.

Para lograr la motivación en este momento se recomienda que siempre que sea posible, el profesor participe en cada actividad, lo que ofrece confianza al estudiantado.

d) Práctica contextual:

Es el paso más importante, pues el estudiantado practica libremente, sin inhibiciones, es capaz de extrapolar la información a otras situaciones comunicativas. Aquí el objetivo fundamental es dar confianza al estudiantado para aplicar lo aprendido y responder así a su mayor necesidad: comunicarse en español y poder utilizar no solamente palabras del vocabulario básico del idioma, sino también términos del vocabulario técnico o específico de las asignaturas biomédicas, que le permitirá acceder con mayor facilidad a los contenidos que recibirá en el segundo semestre y que le servirá como base para sus futuras carreras en las ciencias de la salud.

En este paso el estudiantado produce libremente de acuerdo con la situación que se le presenta, aplica lo conocido al contexto y se apoya en sus propios recursos para lograr la comunicación. Al apelar a todos los recursos se cometen errores, pero como lo importante es que puedan comunicarse, por su parte el profesor debe tratarlos de manera diferenciada.

Para completar la tarea se orienta un trabajo independiente que puede consistir en composiciones o resúmenes sobre los textos trabajados. De esta manera el estudiantado dirige su atención hacia objetivos determinados.

Al comprender que son capaces de utilizar lo aprendido y que estos conocimientos sirven de base para comprender las asignaturas venideras, el estudiantado se motiva para seguir adelante, aunque el vocabulario que se trabaje sea cada vez más difícil de asimilar por su nivel de complejidad.

Los pasos no son un esquema rígido que deben cumplirse de forma aislada o consecutiva, sino que pueden interactuar de acuerdo con las situaciones que se presenten o las necesidades a resolver en un determinado momento de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

A medida que se transite por cada uno de estos momentos, se hace necesario aplicar la dinámica al proceso, esto significa que el proceso tiene que estar constantemente motivado hasta convertirse en una cualidad permanente, que la comprensión es la base para el desarrollo del habla, de la escritura y de la lectura, y que la integración y generalización de los contenidos debe ser sistemática para aplicarlos de forma inmediata.

Se hace necesario además, que la corrección de los errores no se realice durante las exposiciones orales, a no ser que el error dificulte la comunicación, pues se impide la elocución espontánea y se interrumpe la fluidez del estudiante. Se recomienda anotar los errores mientras que el estudiante expone y trabajarlos cuando haya terminado.

Los trabajos escritos deben ser revisados en su totalidad, el profesor guiará al estudiantado para que comprenda en qué se equivocó y cómo erradicar los errores.

El logro de la comprensión de textos con fines específicos supone la apropiación de habilidades para emplear los medios o recursos lingüísticos y adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación concreta y del contexto.

2.4. Corroboración teórica de la incidencia de la Estrategia Didáctica en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos del estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Con el objetivo de evaluar la incidencia de la Estrategia Didáctica en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos, se utilizó el criterio de expertos como método subjetivo de pronóstico que permite establecer la posible evolución que tendrá en su aplicación.

El consenso intuitivo de los expertos facilita la deducción de conclusiones sobre la hipótesis de la investigación. Para su consecución se realizaron las siguientes acciones:

- 1.- Seleccionar los expertos según su grado de competencia.
- 2.- Someter la Estrategia a evaluación de los expertos.

1.- Selección los expertos según su grado de competencia.

Se le aplicó la encuesta a un grupo de 23 especialistas, tomando como criterio de selección la efectividad de la actividad profesional, (anexo: 6), los cuales se distribuyen de la siguiente forma:

- 6 especialistas de la Facultad de Ciencias Médicas de la Habana. (2 en enseñanza de lenguas). [1 Máster en Psicología. Profesor asistente con 24 años de experiencia] y [5 Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesores asistentes con 20, 26 y 35 años de experiencia respectivamente].

- 3 especialistas del Ministerio de Salud Pública. [1 Doctor en Ciencias de la Educación Superior. Profesor auxiliar con 23 años de experiencia y 2 Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesores asistentes con 22, 28 años de experiencia].

- 1 especialista del ISP "Manuel Ascunce". Dtor. en C. Pedagógicas. Profesor auxiliar con 24 años de experiencia.

- 5 especialistas de la Facultad de Ciencias Médicas de Santi Spiritus. (3 en enseñanza de lenguas). [3 Doctores en Ciencias de la Educación Superior. Profesores auxiliares con 16, 19 y 22 años de experiencia respectivamente y 2 Máster en Ciencias de la Educación. Profesores asistentes con 27 y 29 años de experiencia].

- 8 especialistas de la Filial Docente de Ciencias Médicas. (6 en enseñanza de lenguas). [2 Máster en la Educación Superior. Profesores asistentes con 16 y 24 años de experiencia, 5 Licenciados en Español-Literatura. Profesores asistentes con 30, 25, 24, 22 y 14 años de experiencia respectivamente y 1 Licenciado en Inglés. Profesor asistente con 30 años de experiencia].

La comunicación con los especialistas de otras provincias se realizó por correo electrónico y con los del territorio fue personalmente.

Esto permitió medir el coeficiente de competencia de los encuestados; por lo que se pudo apreciar que de un grupo inicial de 23 especialistas, exclusivamente 20 reunían los requisitos que permiten considerarlos como expertos. (Anexo: 7)

2 - Evaluación de la Estrategia según el criterio de los expertos.

Después de seleccionar a los expertos se les aplicó el cuestionario que se describe en el anexo 9, en el que se tuvieron en cuenta los diferentes criterios emitidos por los especialistas acerca de la validez y pertinencia de dicha Estrategia, a partir de los aspectos que exponen.

La evaluación de los expertos se desarrolló a través del Método de la Preferencia, se ejecutó de forma individual entregando por escrito las opiniones sobre los beneficios y deficiencias que presenta la

Estrategia Didáctica en su concepción teórica como las que pudiera presentar con su aplicación en la práctica social.

La ejecución de la metodología se inició con la entrega a cada experto del resultado objeto de evaluación y la guía de aspectos a valorar. Se valoraron los aspectos partiendo de la concepción de la Estrategia Didáctica a partir de las posibilidades que brinda para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos; donde los expertos concordaron en que es correcta.

Determinaron que se reflejan con precisión las orientaciones para el tratamiento metodológico de las acciones a desarrollar en cada etapa; que los indicadores y categorías del sistema de control propuesto miden el cumplimiento del objetivo general; que posibilita la incorporación de fundamentos metodológicos al trabajo integrado de las habilidades comunicativas en función de la comprensión de textos; que existe la inclusión de ejercicios que fomentan el trabajo progresivo con los diferentes niveles de comprensión, teniendo en cuenta los niveles de asimilación del conocimiento; que proporciona elementos teóricos y prácticos sobre la aplicación de métodos, procedimientos, técnicas y medios en la enseñanza de lenguas; que existe interrelación de los ejercicios con el sistema de habilidades de la enseñanza de idiomas; que se logra la integración de los principios del enfoque comunicativo como concepción didáctica, desarrolladora y contextualizada de la enseñanza de idiomas y que en fin la Estrategia Didáctica propuesta contribuye al conocimiento del estudiantado y a la elevación de la calidad de su rendimiento académico. (Anexo: 8)

Aunque se realizaron algunas sugerencias relacionadas con el tercer aspecto de la guía, donde el 80% de los expertos reconoció que el sistema de control propuesto mide el cumplimiento de objetivo general, pero planteó que haría adiciones al mismo para que fuera más efectivo y midiera realmente los resultados que se van alcanzando.

Posteriormente se realizó el procesamiento y ordenamiento de la información obtenida a partir de la evaluación de los diferentes aspectos por parte de los expertos. (Anexo: 9)

A continuación estos resultados se introdujeron en la base de datos del SPSS en busca de la aplicación del Coeficiente de Concordancia de Kendall al declarar las siguientes hipótesis estadísticas.

H_0 : No existe concordancia entre los 20 expertos.

H_1 : Existe concordancia entre los 20 expertos.

Como resultado se obtuvo que la p de significación resultó ser de 0,001 y que este valor es menor que 0,05; por tanto se puede afirmar que para un 95% de confiabilidad se rechaza H_0 , o sea que existe concordancia entre los 20 expertos. Los que en este caso concuerdan en la efectividad de la Estrategia

Didáctica, tanto en su concepción teórica como en los resultados que se obtendrán con su aplicación en la práctica. (Anexo: 10)

2.5.- Corroboración práctica de la incidencia de la Estrategia Didáctica en el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos del estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Para alcanzar el objetivo propuesto se transitó por los momentos siguientes:

- a) Constatación inicial de las posibilidades de la muestra seleccionada para aplicar la Estrategia Didáctica diseñada.
- b) Introducción de la Estrategia Didáctica en las clases de Español de La Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.
- c) Constatación final y evaluación de la efectividad de la Estrategia Didáctica diseñada.

Con el propósito de valorar los resultados obtenidos antes y después de la realización del pre-experimento pedagógico, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, utilizando el paquete estadístico SPSS. Se trabajó con la población como unidad de análisis (los 65 estudiantes). Se aplicó una escala de 2 a 5 puntos (2 de regular a insuficiente, 3 promedio a regular, 4 bueno a promedio, 5 de excelente a muy bueno.) Se consideró como nivel de significación $\alpha = 0,05$.

Se tomaron las tres dimensiones acordadas con sus indicadores:

- Nivel de traducción.
- Nivel de interpretación.
- Nivel de extrapolación.

Se establecieron hipótesis para cada una de las dimensiones:

Hipótesis de nulidad (H_0): No se apreciaron cambios significativos después de aplicada la Estrategia Didáctica.

Hipótesis alternativa (H_1): Se apreciaron cambios significativos después de aplicada la Estrategia Didáctica. Como el valor que se obtuvo en la p de significación de cada dimensión es menor que 0,05 (0.000), se rechazó H_0 , por lo que se infiere que hubo un cambio significativo en cada dimensión luego de aplicada la Estrategia para un 95% de confiabilidad. (Anexo: 11)

La evaluación cuantitativa y cualitativa de las dimensiones e indicadores permitió medir el estado actual de la comprensión de textos con fines específicos y los cambios ocurridos antes y después de la aplicación parcial de la Estrategia. Lo que demuestra un cambio revelador y fehaciente que contribuye a la elevación de la calidad del rendimiento académico del estudiantado.

Durante la aplicación parcial de la Estrategia se observaron 10 clases de la asignatura Español para valorar el tratamiento metodológico que recibía la comprensión de textos con fines específicos y comprobar si se trabajaba con la exactitud y el rigor necesarios, donde se pudo comprobar que de forma general éstos eran adecuados y se ajustaban a los objetivos que persigue la implementación de dicha Estrategia.

Como resultado final se aprecia que la Estrategia Didáctica es aceptada por la asequibilidad con que se presentan los aspectos que la componen; por la factibilidad de sus etapas y demás elementos; por la claridad con que se expresan sus acciones, lo que facilita su aplicación por otras personas; porque su enfoque didáctico desarrollador responde a las necesidades y expectativas de la muestra y proporciona saltos de calidad en el tratamiento a la comprensión de textos con fines específicos en la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón, lo cual se pudo apreciar en el estado cualitativo y cuantitativo superior que tuvo el aprendizaje del estudiantado en la segunda aplicación de los instrumentos y por la posibilidad de extender su resultado a otras Facultades Preparatorias de Ciencias de la Salud del país.

2.6. Conclusiones del Capítulo.

- La Estrategia Didáctica a partir de su carácter sistémico, determinado por la combinación ordenada y coherente, de los componentes del proceso y de cada una de las o etapas que conforman su estructura, responde a los presupuestos asumidos en la elaboración del marco teórico que define la situación real y las perspectivas en cuanto a la comprensión de textos con fines específicos.
- La Estrategia evidencia su carácter didáctico a partir de que ofrece procedimientos novedosos para la consolidación del componente comprensión asumiendo los principios del trabajo en grupo, los talleres didácticos y el uso de técnicas participativas.
- Las acciones de cada fase de la Estrategia Didáctica permiten la transformación del objeto al estado deseado.
- La aplicación parcial de la Estrategia Didáctica garantizó corroborar que las lecturas basadas en temas biomédicos desarrollan las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en función de la comprensión de textos con fines específicos.

CONCLUSIONES GENERALES.

-La valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de interacción social, en el que se evidencia la importancia de la actividad, la comunicación y la motivación en el desarrollo de un estudiantado creador y protagonista de su aprendizaje, y la atención hacia la importancia que reviste la comprensión de textos en el aprendizaje de un idioma, especialmente la comprensión de textos con fines específicos, constituyeron presupuestos teóricos adecuados para sustentar la Estrategia Didáctica propuesta.

-La realización del diagnóstico del objeto de estudio permitió revelar que la calidad de los egresados no satisface la necesidad social, pues, aunque desarrollan las habilidades que les permiten denominar la realidad y comunicarse, es insuficiente el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.

-La implementación de la Estrategia, desarrolla la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de Salud y eleva la calidad de su rendimiento académico.

-La concepción metodológica del desarrollo de los distintos aspectos de la comprensión, mediante los pasos declarados en la Estrategia, es susceptible de profundizar en su investigación.

RECOMENDACIONES.

-La corroboración de la Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos en el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón sugiere:

-Aplicar el sistema de fundamentos metodológicos que conforman la Estrategia Didáctica a la asignatura Español de la Preparatoria.

-Considerar las fases y acciones de la Estrategia Didáctica para el diseño de la asignatura Español.

-Superar metodológicamente al profesorado que utilice la Estrategia Didáctica.

-Implementar la Estrategia Didáctica elaborada en otros cursos preparatorios de las Ciencias de la Salud del país.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta, I. (2009). La comprensión lectora: enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- Acosta, R., Rivera, S. y Pérez, J. (1996). Communicative Language Teaching. Facultades Integradas. Newton Paiva. Belo Horizonte: Brasil.
- Acosta, R. y Mancini, A. (1998). Didáctica Contemporánea de Lenguas. Universidad de Panamá.
- Addine, F. (2004). Didáctica, teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguilera, M. (2002). La práctica situacional interactiva una vía para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la preparatoria de español. Tesis. Matanzas
- Alvarez, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Academia.
- Álvarez, R. (1999). Hacia un currículum integral y contextualizado. La Habana: Academia.
- Anderson, R., et al. (1984). A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension: handbook of reading research. Academic Press: New York.
- Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo. México: Trillos.
- Antich, R. (1986). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana: Pueblo y Educación.
- Armas, N. (2002). Caracterización y el diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa ISP Félix Varela.
- Báez, M. (2006). Hacia una comunicación más eficaz. La habana: Pueblo y Educación.
- Barnet, C. (1981). English Compositi La Habana: Libros para la Educación.
- Baranov, S. P. (1989). Pedagogía.-- La Habana: Pueblo y Educación.
- Canale, M. y Swain, M. (1996) Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua. En Revista Signos. España.
- Camps, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva interaccional y constructivista. Madrid: Alianza.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Grao.
- Castellanos, A. V. (1995). Método y técnicas participativas en el proceso de enseñanza. Caracterización de los métodos participativos. La Habana: CEPES.
- Castellanos, D. (2005). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la secundaria básica. La Habana: Centro de Estudios Educativos, ISEJV.
- Carmenate, L. (2001). Tipología sistémica de ejercicios para el desarrollo de la habilidad de lectura en estudiantes de Agronomía. Tesis de doctorado. Universidad de oriente.

- Cárdenas, G. (2006). Algunos recursos para expresar la coherencia textual. En Anuario No. 17. Instituto de Literatura y Lingüística, Academia de Ciencias de Cuba.
- Chomsky, N. (1975). Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI.
- Colectivo de autores (2003). Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. CECIP,
- Collazo, R. y Herrero. E. (2009). Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana. La Habana: Félix Varela.
- Comenio, J. (2000). Didáctica Magna, edición 11. México: Porrúa.
- Curbelo, M. (2004). Predominio de las formas no escolares de educación en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- De Armas, N. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa, Curso 85, Evento Internacional Pedagogía 2003, La Habana.
- D'Angelo, E. (1998). La Lectura Comprensiva como Lista de Destrezas. La Habana: ISP: E. J. Varona.
- Del Risco, R. (2008). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- Díaz, M. (2008). Metodología sustentada en el aprendizaje desarrollador para el perfeccionamiento de la habilidad de audición en los estudiantes de preparatoria de la universidad de Ciego de Ávila. Tesis de maestría. C.A.
- Eco, H. (1985). Retórica e ideología, en Textos y contextos. t1. La Habana: Arte y Literatura.
- Fazenda, I. (1993). Prácticas interdisciplinarias en la escuela. Sao Paulo–SP: Cortez.
- Fernández, L. (2005). Pensando en la personalidad. La Habana: Félix Varela.
- Fernández, E. (1999). El taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figuroa, M. (1982). Problemas de teoría del lenguaje. Ciudad Habana: Ciencias Sociales.
- Finocchiaro, M. (1989). The functional and notional approach. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fuentes, H. (2002). Dinámica del proceso docente-educativo de la Educación Superior. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior Manual F. Gran.
- García, C. (2001). Aprender a leer, aprender a aprender. La Habana: Reunión científica de profesores. ISPEJV.
- García, D. (1976). Didáctica del idioma español. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, E. (2000). Lengua y literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G. (2008). Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Gili, E. y Gaya, S. (1975). Curso superior de sintaxis española. Cuarta edición. La Habana: Pueblo y Educación.

Gómez, L. (s.f.). Estrategia y alternativa pedagógicas, La Habana, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".

González, B. (2005). Reflexiones sobre la categoría comunicación. Revista Cubana de Psicología, No. 1, Vol. 22, Pág. 74-76, Universidad de La Habana.

González, V. (1989). Profesión: comunicador. La Habana: Pablo de la Torriente.

González, R. y González, V. (2007). Investigación y desarrollo profesional en la Universidad. Extraído de Revista en Educación en Ingeniería. No. 4.

_____ (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategia de formación docente en las universidades. En Revista Cubana de Educación Superior.

González, M. (1999). La comprensión lectora: una nueva concepción. En: Taller de la Palabra. La Habana: Pueblo y Educación.

González, O. (1999). Modelo de investigación en la acción. Tendencias pedagógicas contemporáneas, Universidad de La Habana, CEPES, C. de La Habana.

González, A. M. (2004). La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje mediante sus componentes, La Habana: Pueblo y Educación.

Gutiérrez, R. (2006). Precisiones metodológicas para la elaboración de la Estrategia Pedagógica. ISP Félix Varela. Villa Clara. Versión Electrónica.

Halliday M. (1982). Bases funcionales del lenguaje en Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Médico y Técnico,

Halliday, M. y Hasan R. (1976). Introducción a la gramática funcional. Londres: E. Arnold.

Harris, M. (1980). Ministerio de Educación Superior: Análisis del Idioma Extranjero para el perfeccionamiento actual de los planes y programas de estudio. Dirección Docente y Metodológica.

Henriquez, C. (1975). Invitación a la lectura. La Habana: Pueblo y Educación.

Herrera, S. (2001). Metodología para el desarrollo de una lectura crítica y reflexiva. Ponencia presentada en Pedagogía.

Hymes, H. (1999). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Traducido por Juan Gómez Bernal.

Irizar, A. (1996). El método en la enseñanza de idiomas. La Habana: Ciencias Sociales.

Lleonar, C. (2006). Sistema de Ejercicios para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en la

asignatura Inglés I en la Facultad de Informática de la Universidad de Ciego de Ávila". Tesis de maestría. Ciego de Ávila.

Labarrere, G. (1998). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Libaneo, J. C. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar, año 3, no. 6. Brasil: ANDE.

Livina, M. (2001). Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela. La Habana: Centro de Estudios educacionales.

López, M. y otros. (1989). Marco conceptual para la elaboración de una Teoría Pedagógica. Grupo de Pedagogía. Cuba: ICCP.

López, C. (2001). Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Machado, libros S.A.

Manzano, M. (2001). Propuesta metodológica para la comprensión de textos en inglés a través de los niveles: traducción, interpretación y extrapolación. Tesis de maestría. Ciego de Ávila.

Mañalich, R. (1999). El taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación.

Meéndez, M. C. (2000). Diagnóstico de la comprensión lectora: una necesidad de la educación actual. Tesis de maestría.

Méndez, D. (2007). Algunas consideraciones acerca de la habilidad de leer en la enseñanza de lenguas. Tesis Maestría. Universidad Martha Abréu, Santa Clara, Cuba.

Nérci, I.G. (1984). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires: Kapelusz.

Nuñez, J. (1989). Teoría y metodología del conocimiento. La Habana: ENPES.

Ojalvo, V. (2009). Comunicación Educativa. La Habana: CEPES.

Parra, M. (1990). La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario. Universidad de Bogotá. Colombia.

Perelló, J. (2009). Manual de comunicación interpersonal. La Habana: Félix Varela.

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Moscú: Pedagógica Estatal.

Portela, Y. (2007). Metodología para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la Preparatoria en la Filial Docente de las Ciencias Médicas de Morón. Tesis de maestría. Ciego de Ávila.

Popper, K. (1977). La lógica de la investigación científica. Madrid: TECNOS.

Quevedo, N. (2001). Propuesta metodológica para la enseñanza de la pronunciación del inglés desde una perspectiva holística personológica. Tesis en opción al título de Master en Ciencias Pedagógicas. Camagüey.

Repetto, E. y Téllez, A. (2002). Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje. Madrid: UNED.

- Rodríguez, M. (2004). Aproximaciones al campo semántico de la palabra estrategia, Santa Clara, Villa Clara, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica Félix Varela. (Material en soporte digital.)
- Rodríguez, L. (2003). Un problema actual: los avances de la lingüística y la enseñanza de la lengua, en revista Educación, No .109, agosto, segunda época, La Habana.
- Roméu, A. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media, en Taller de la Palabra, La Habana: Pueblo y Educación.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1977). A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. Oxford University Press}. New York.
- Ruiz, M. (2009). Didáctica del enfoque comunicativo. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Zaldívar, D. (2006). Competencias comunicativas y relaciones interpersonales
- Sánchez, E. (1981). Normas metodológicas para la aplicación de un nuevo texto en la enseñanza del Idioma Español a extranjeros. En Revista Cubana de la Educación Superior. Vol.1 No.4. CEPES-UH.
- Sampier, R. (2003). Metodología de la investigación. La Habana: Félix Varela.
- Sanz, T. (s/f.). Características psicológicas del período juvenil.. Universidad de La Habana: CEPES.
- Sierra, R. A. (2001). Modelación y estrategias: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En G. García (compil.). Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silva, M. (2002) Expertos estudian lectoría. Noticias en El Universal. Caracas: El Universal. UNESCO.
- Silvestre, M. (2000). Aprendizaje y diagnóstico. En: Seminario Nacional para el personal docente. La Habana: Pueblo y Educación.
- Schwarzer, D. (2001). El lenguaje Integral y la enseñanza de Lenguas Extranjeras. C. A: Venezolana.
- Van Dijk, A. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- Verdecia, C. (1999) ¿Escuchar es simplemente oír o supone algo más?, en revista, Con luz propia No 6, La Habana: mayo - agosto, 1999.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, Tomo III. La Habana: Universidad.
- Viñas, G. (2000). La pedagogía liberadora. En Tendencias pedagogicas en la realidad educativa actual. Capítulo. VI. Pp.100-114. Universidad J. M. Saracho. Tarija.
- Villarini A. R. (1996). La enseñanza de la lectura a niveles complejos del conocimiento. Ph. D. República Dominicana: Biblioteca de pensamiento crítico

Anexo: 1.

Análisis de documentos.

Institución: Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

Departamento: Español.

Documentos:

- Plan de estudio del Curso Preparatorio.
- Programa de la disciplina Español para Extranjeros.
- Orientaciones metodológicas y bibliografía básica y complementaria.

Investigador principal: Nora Esther Pérez Hurtado.

Problema de estudio: ¿Existen indicaciones y actividades que estén sustentadas en el trabajo de la comprensión de textos con fines específicos?

Objetivos:

- Analizar las normativas del plan de estudio y el tiempo planificado en el programa para la atención a la comprensión de textos con fines específicos, así como las actividades que en los libros de textos y materiales auxiliares se orientan sobre este trabajo.
- Analizar las acciones que en el programa de estudio están fundamentadas para desarrollar la comprensión de textos con fines específicos durante el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua.
- Determinar como se trabaja la comprensión de textos con fines específicos en los libros de textos básicos de la asignatura.

Anexo: 2.

Guía de observación a clases.

No. de observación: _____

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Grupo: _____

Objeto de observación: El proceso de comprensión textual.

Objetivo de la observación: Valorar el tratamiento metodológico que recibe la comprensión de textos para determinar como se realiza la enseñanza de la lectura por los tres niveles de comprensión traducción, interpretación y extrapolación y comprobar si se trabaja la comprensión de textos con fines específicos.

I- En la preparación previa a la lectura el profesor: (Sí o No).

A- Precisa qué conocimientos tiene el estudiantado del tema de la lectura: ____.

B- Tiene en cuenta el interés de los alumnos: ____.

C- Orienta adecuadamente hacia los objetivos de la lectura: ____.

II- Durante el desarrollo de la clase: (Sí o No).

A- Realiza el tratamiento del vocabulario de forma:

1.-Mecánica (diccionario): ____.

2.-Dinámica: ____.

3.-Con una correcta ubicación contextual: ____.

4.-A partir de relaciones lexicales: ____.

B- Utiliza una secuencia para el análisis que atiende a: (Sí o No)

1.-Lectura en silencio: ____.

2.- Lectura oral por el estudiantado: ____.

3.- Sistema de actividades en el que:

- prevalecen las preguntas no vinculadas a ideas esenciales: ____.

- prevalecen las preguntas vinculadas a ideas esenciales: ____.

4.- Utiliza otras actividades que propician el proceso de síntesis textual: ____.

¿Cuáles?_____.

5.- Logra que el estudiante asimile y exprese los aspectos fundamentales del texto analizado: ____.

6.- Acepta con criterio flexible la síntesis realizada por el estudiantado: ____.

7.-Propone actividades que posibiliten:

- Valoraciones ____.

- Argumentaciones ____.

- Propicia el análisis de diferentes puntos de vista u opiniones: ____.

- Incentiva a los alumnos para la lectura de otros textos: ____.

- Aprovecha las potencialidades de la lectura para su aplicación en la práctica social: ____.

8.- Trabaja textos relacionados con las asignaturas biomédicas: ____.

Anexo: 3.

Prueba pedagógica.

Fecha: _____

Lugar: _____

Grupo: _____

Objetivo: Determinar el grado de comprensión de textos con fines específicos que posee el estudiantado de la Filial Preparatoria de las Ciencias de la Salud de Morón.

1- Escriba el concepto o definición de las siguientes palabras:

- agentes patógenos:
- mecanismos fisiológicos:
- microorganismos infecciosos:
- moléculas:
- células:
- tejidos del cuerpo:
- hongos:
- bacterias:
- micoplasmas:
- virus:
- los parásitos:
- las toxinas:

2- Lea detenidamente el siguiente texto y responda las preguntas:

- a) ¿Cuál es la función del sistema inmunológico?
- b) ¿Qué son los antígenos?
- c) ¿A qué llamamos inmunología?
- d) Según el texto en qué consiste la diferencia entre lo propio y lo ajeno.
- e) ¿A qué llamamos respuesta inmunitaria?
- f) ¿Cómo se clasifica la respuesta inmunitaria?
- g) ¿Qué importancia tiene para el organismo la respuesta inmunitaria?
- h) ¿Cuál es la oración tema del texto? Explique.
- i) Resuma el texto en español.
- j) Evalúe la información que aparece en el texto según sus puntos de vista.

El sistema inmunológico.

Sistema inmunológico también llamado sistema inmune, es el sistema corporal cuya función primordial consiste en destruir los agentes patógenos que encuentra. Cualquier agente considerado extraño por un sistema inmunológico se denomina antígeno. La responsabilidad del sistema inmunológico es enorme y debe presentar una gran diversidad, con objeto de reaccionar de forma adecuada con los miles de antígenos, patógenos potenciales diferentes, que pueden invadir el cuerpo. Aún no se conocen en su totalidad los mecanismos fisiológicos complejos implicados en el sistema inmunológico, pero la investigación médica continúa desentrañándolos. La Inmunología, estudio del sistema inmunológico del organismo. Inicialmente era una rama de la medicina que estudiaba la defensa o resistencia frente a las infecciones, pero su campo de estudio se ha ampliado en el curso de las últimas cuatro décadas y ahora cubre todos los fenómenos y mecanismos que discriminan entre lo propio —es decir, los mecanismos, moléculas, células y tejidos del cuerpo y todo lo que pertenece a ellos— y lo ajeno, todo lo que procede de fuera del cuerpo, lo que le es extraño. En este último apartado se incluyen los microorganismos infecciosos (protozoos, hongos, bacterias, micoplasmas y virus), los parásitos, las toxinas y venenos de tamaño suficiente y composición apropiada, los tumores y las células neoplásicas, los trasplantes y las células o moléculas transfundidas de animales no idénticos genéticamente.

Casi todos los animales son capaces de organizar una respuesta defensiva contra sustancias ajenas; esto es lo que se llama respuesta inmunitaria. El estudio del desarrollo natural de los mecanismos que intervienen en la respuesta inmunitaria es el objeto principal de la inmunología y la investigación inmunológica. Las respuestas inmunitarias se clasifican en innatas (las que ocurren sin exposición previa a la sustancia, el organismo o el tejido ajenos) y adquiridas (las que requieren exposición previa al material ajeno).

Los animales tienen barreras y sustancias naturales que ayudan a evitar las infecciones por microorganismos y parásitos. La piel y las secreciones mucosas actúan como barreras y las enzimas proteolíticas (enzimas digestivas que escinden las proteínas) presentes en los líquidos orgánicos destruyen algunos organismos invasores. Además de esto, hay células con funciones inmunes innatas que responden rápidamente a los organismos invasores y los destruyen. Estas células son básicamente de dos tipos: monocitos (especialmente macrófagos) y leucocitos polimorfonucleados. Ambas son capaces de ingerir microorganismos por fagocitosis y destruirlos. También sintetizan y segregan muchas sustancias, entre ellas citoquinas y enzimas, que protegen frente a las infecciones y estimulan el desarrollo de la respuesta inmunitaria.

Parámetros para la evaluación de la Prueba Pedagógica:

1-NIVEL DE TRADUCCIÓN.

-Comprender literalmente el texto

(Muy alto) (5)- El estudiante debe tener un excelente dominio lingüístico, amplios conocimientos del tema y un rico nivel cultural.

(Alto) (4) – Debe tener un buen dominio lingüístico, conocimientos del tema y amplio nivel cultural.

(Medio) (3)- Debe tener un conocimiento elemental del vocabulario, estructuras gramaticales y características textuales, así como del tema y general del mundo que le permitan tener una comprensión general de lo leído.

(Bajo) (2) – No tiene conocimientos elementales de la lengua, sabe muy poco sobre el tema y posee un pobre nivel cultural.

-Resumir.

(Muy Alto) (5)–Suprime, generaliza y construye de forma excelente y con rapidez las macroproposiciones del texto.

(Alto) (4) – Suprime, generaliza y construye las macroproposiciones del texto.

(Medio) (3)– Es capaz de suprimir, generalizar o construir con la ayuda del maestro.

(Bajo) (2)- No es capaz de realizar las acciones anteriormente mencionadas.

2- NIVEL DE INTERPRETACIÓN.

-Comentar la información.

(Muy Alto) (5)– Analiza y compara la información contenida con otras fuentes de forma rápida e independiente.

(Alto) (4)– Analiza y compara la información contenida con otras fuentes.

(Medio) (3)- Tiene dificultades en la comparación de las fuentes y se muestra dependiente.

(Bajo) (2) - No es capaz de comparar y analizar la información contenida.

-Emitir juicios y criterios

(Muy Alto)(5)–Establece puntos de vistas propios y emite su opinión con sólidos argumentos rápida e independientemente.

(Alto) (4)– Establece criterios propios y emite opiniones con argumentos sólidos.

(Medio)(3) – Emite sus criterios con dificultades, necesita de la orientación del profesor.

(Bajo) (2)– No es capaz de establecer criterios propios. Se muestra muy dependiente.

3- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN.

-Analizar situaciones similares

(Muy Alto) (5)- Extrapola con rapidez e independencia la situación dada a situaciones de la vida, determina y analiza la situación problemática.

(Alto)(4)- Extrapola la situación dada a situaciones de la vida, determina la situación problemática y la analiza.

(Medio) (3) - Extrapola pero con dificultades la situación dada a situaciones de la vida, determina la situación problemática bajo la orientación del maestro.

(Bajo) (2) – No es capaz de extrapolar y predecir la situación problemática.

Anexo: 4.

Datos de los resultados alcanzados en la prueba de rendimiento por estudiante antes y después de aplicada la Estrategia Didáctica. Curso 2009- 2010.

No	Nivel de traducción				Nivel de interpretación				Nivel de extrapolación	
	Comprensión literal.		Resumir		Comentar		Emitir criterios.		Analizar situaciones similares.	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1-	4	5	4	5	4	5	4	5	3	5
2-	3	5	3	5	2	5	2	5	2	4
3-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
5-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
6-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
7-	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2
8-	2	5	2	5	2	5	2	5	2	4
9-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
10-	3	5	3	5	3	5	3	5	2	4
11-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
12-	3	5	3	5	3	5	3	5	2	5
13-	2	3	2	4	2	4	2	4	2	4

No	Nivel de traducción				Nivel de interpretación				Nivel de extrapolación	
	Comprensión literal.		Resumir		Comentar		Emitir criterios.		Analizar situaciones similares.	
14-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
15-	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5
16-	2	4	2	5	2	5	2	5	2	5
17-	4	5	3	5	4	5	4	5	3	5
18-	2	3	2	5	2	4	2	4	2	4
19-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20-	3	5	3	4	3	4	3	4	3	5
21-	2	3	2	4	2	4	2	4	2	4
22-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
23-	2	4	2	5	2	5	2	5	2	4
24-	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5
25-	2	4	2	5	2	4	2	4	2	4
26-	2	3	2	3	2	4	2	4	2	4
27-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
28-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
29-	3	5	2	5	2	5	2	5	2	5
30-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
31-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
32-	2	5	2	4	2	4	2	4	2	4
33-	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5
34-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
35-	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2
36-	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5
37-	3	5	2	4	2	4	2	4	2	5
38-	2	5	2	4	2	4	2	4	2	4
39-	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5
40-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4

No	Nivel de traducción				Nivel de interpretación				Nivel de extrapolación	
	Comprensión literal.		Resumir		Comentar		Emitir criterios.		Analizar situaciones similares.	
41-	2	5	2	5	2	4	2	4	2	4
42-	2	4	2	5	2	4	2	4	2	4
43-	4	5	4	5	4	5	4	5	3	5
44-	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2
45-	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
46-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
47-	2	5	2	4	2	4	2	4	2	4
48-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
49-	2	4	2	4	2	3	2	3	2	4
50-	2	4	2	4	2	3	2	3	2	4
51-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
52-	2	3	2	4	2	4	2	4	2	4
53-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
54-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
55-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
56-	3	5	3	4	3	5	3	5	2	5
57-	2	4	2	5	2	4	2	4	2	4
58-	4	5	3	5	4	5	4	5	3	5
59-	2	4	2	4	2	3	2	4	2	4
60-	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5
61-	2	5	2	5	2	4	2	4	2	4
62-	3	5	3	5	3	5	3	5	2	5
63-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
64-	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4
65-	2	5	2	5	2	5	2	5	2	4

Anexo: 5

Datos del resumen en por ciento (%) de los resultados alcanzados en la prueba de rendimiento por estudiante antes y después de aplicada la Estrategia Didáctica. Curso 2009- 2010.

No.	DIMENSIONES	ANTES		DESPUÉS	
		Aprobados	Desaprobados.	Aprobados	Desaprobados.
1	Traducción	26,2%	73,8%	93,5%	6,1%
2	Interpretación	23,1%	76,9%	92,3%	7,7%
3	Extrapolación	18,5%	81,5%	89,2%	10,8%

Anexo: 6.

Selección de los expertos.

Compañero (a): Por su conocida experiencia como profesor necesitamos su cooperación para validar el "La Estrategia Didáctica para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos", para lo cual previamente necesitamos conocer alguna información relacionada con su conocimiento sobre el tema en cuestión.

Formación profesional: _____.

Experiencia como docente: _____.

Años impartiendo la asignatura: _____.

1. En la tabla que aparece a continuación se le propone una escala del 1 al 10, que va en orden ascendente del desconocimiento al conocimiento profundo. Marque la cuadrícula que considere se corresponde con el grado de conocimiento que posee sobre el tema: El desarrollo de la comprensión de textos en la asignatura Español como segunda lengua.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Marque con una cruz las fuentes que usted considera que han influido en su conocimiento sobre el tema, en un grado alto, medio o bajo.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Análisis teóricos realizados (A.T.)			
Observaciones realizadas (O. R.)			
Experiencia como profesional (E. O.)			
Trabajos de autores nacionales (A. N.)			
Trabajos de autores extranjeros (A. E.)			
Sus propios conocimientos sobre el estado del problema de investigación (P. C.)			
Su intuición (I.)			

Anexo: 7. Competencia de los expertos:

Especialistas	Kc	Ka	$K = \frac{Kc + ka}{2}$	Clasificación	Expertos
1	1,0	0,8	0,9	alto	X
2	0,9	1,0	0,95	alto	X
3	0,9	0,9	0,9	alto	X
4	0,8	0,8	0,8	medio	X
5	1,0	0,9	0,95	alto	X
6	0,7	0,8	0,75	medio	X
7	0,8	0,9	0,85	alto	X
8	1,0	1,0	1,0	alto	X
9	1,0	1,0	1,0	alto	X
10	0,5	0,4	0,45	bajo	-
11	1,0	1,0	1,0	alto	X
12	1,0	0,7	0,85	alto	X
13	0,8	0,9	0,85	alto	X

Especialistas	Kc	Ka	$K = \frac{Kc + ka}{2}$	Clasificación	Expertos
14	0,8	0,7	0,75	medio	X
15	0,5	0,3	0,4	bajo	-
16	0,7	0,9	0,8	medio	X
17	1,0	1,0	1,0	alto	X
18	0,8	1,0	0,9	alto	X
19	0,9	0,8	0,85	alto	X
20	1,0	0,7	0,85	alto	X
21	0,7	0,3	0,5	bajo	-
22	0,9	0,9	0,9	alto	X
23	0,9	1	0,95	alto	X

Ka – Coeficiente de argumentación o fundamentación de sus conocimientos

Kc – Coeficiente de conocimiento o información del experto

K – Coeficiente de competencia

Si $0,8 < K < 1,0$; entonces el coeficiente de competencia es alto.

Si $0,5 < K < 0,8$; entonces el coeficiente de competencia es medio.

Si $K < 0,5$; entonces el coeficiente de competencia es bajo.

Anexo 8.

Encuesta de aprobación de la Estrategia a los expertos seleccionados.

Compañero (a): Usted ha sido seleccionado, como experto para evaluar los resultados teóricos de esta investigación, por lo que la autora le pide que ofrezca sus impresiones y criterios sobre las idoneidades y deficiencias que presenta la Estrategia Didáctica en su concepción teórica, a partir de valorar los aspectos que se relacionan a continuación ordenándolos de manera decreciente, asignando el número 9 al aspecto (o los aspectos) que usted considere que mejor se presentan o se manifiestan en la Estrategia, el número 8 al siguiente y así sucesivamente hasta el número 1.

1.- Valorar la concepción de la Estrategia a partir de las posibilidades que brinda para el desarrollo de la comprensión de textos con fines específicos.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

2.- Valorar si se reflejan con precisión las orientaciones para el tratamiento metodológico de las acciones a desarrollar en cada etapa de la Estrategia Didáctica.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

3.- Valorar si los indicadores y categorías del sistema de control propuesto en la Estrategia Didáctica son correctos y miden el cumplimiento del objetivo general.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

4 – Valorar si posibilita la incorporación de fundamentos metodológicos al trabajo integrado de las habilidades comunicativas en función de la comprensión de textos.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

5 – Valorar si existe la inclusión de ejercicios que fomenten el trabajo progresivo con los diferentes niveles de comprensión teniendo en cuenta los niveles de asimilación del conocimiento.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

6 – Valorar si proporciona elementos teóricos y prácticos sobre la aplicación de métodos, procedimientos, técnicas y medios en la enseñanza de lenguas.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

7 – Valorar la interrelación de los ejercicios con el sistema de habilidades de la enseñanza de idiomas.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

8 – Valorar la Integración de los principios del enfoque comunicativo como concepción didáctica, desarrolladora y contextualizada de la enseñanza de idiomas.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (III) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

9 – Valorar la contribución de la Estrategia Didáctica al conocimiento del estudiantado y a la elevación de la calidad de su rendimiento académico.

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

Marque cuál de los siguientes ítems usted considera que se pone de manifiesto en este aspecto:

(I)	(II)	(III)	(IV)
Bien concebido	Haría cambios	Haría adiciones	Haría supresiones

Siempre que usted marque una de las columnas (I), (II) ó (IV) especifique el cambio, adición o supresión que usted haría.

Para finalizar, queremos expresarle que sus criterios y opiniones se manejarán de forma anónima, además le agradecemos por anticipado su valiosa colaboración.

Anexo 9.

Ordenamiento realizado por cada uno de los expertos a los aspectos de la guía.

Expertos	Aspectos								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	8	8	8	9	9	8	8	8	8
2	8	9	8	9	9	9	9	9	9
3	9	9	8	9	9	9	9	9	9
4	9	9	8	9	8	8	9	9	9
5	8	9	8	9	9	8	8	8	8
6	8	8	9	8	8	9	9	9	9
7	8	9	8	9	9	9	9	8	8
8	9	9	8	8	8	8	8	9	9
9	8	8	8	9	9	8	9	9	9
10	8	9	8	9	8	9	9	9	9
11	9	8	8	9	9	9	9	9	9
12	9	9	8	9	9	9	8	8	8
13	9	9	9	9	9	8	9	9	8
14	8	9	8	9	9	9	8	9	9
15	9	9	8	9	9	8	9	9	8
16	8	9	9	8	9	8	9	9	9
17	8	8	8	9	9	8	9	9	9
18	9	9	8	9	9	8	9	8	9
19	9	9	9	9	9	9	8	9	8
20	9	9	8	8	8	8	9	9	9

Anexo: 10.

Resultados en el SPSS del cálculo del Coeficiente de Concordancia de Kendalls.

N	20
Kendall's W ^a	.162
Chi-Square	25.953
df	8
Asymp. Sig.	.001

a. Kendall's Coefficient of Concordance

Anexo: 11.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00002 - VAR00001	Negative Ranks	0(a)	.00	.00
	Positive Ranks	61(b)	31.00	1891.00
	Ties	4(c)		
	Total	65		
VAR00004 - VAR00003	Negative Ranks	0(d)	.00	.00
	Positive Ranks	61(e)	31.00	1891.00
	Ties	4(f)		
	Total	65		
VAR00006 - VAR00005	Negative Ranks	0(g)	.00	.00
	Positive Ranks	60(h)	30.50	1830.00
	Ties	5(i)		
	Total	65		
VAR00008 - VAR00007	Negative Ranks	0(j)	.00	.00
	Positive Ranks	60(k)	30.50	1830.00
	Ties	5(l)		
	Total	65		
VAR00010 - VAR00009	Negative Ranks	0(m)	.00	.00
	Positive Ranks	58(n)	29.50	1711.00
	Ties	7(o)		
	Total	65		

- a VAR00002 < VAR00001
- b VAR00002 > VAR00001
- c VAR00002 = VAR00001
- d VAR00004 < VAR00003
- e VAR00004 > VAR00003
- f VAR00004 = VAR00003
- g VAR00006 < VAR00005
- h VAR00006 > VAR00005
- i VAR00006 = VAR00005
- j VAR00008 < VAR00007
- k VAR00008 > VAR00007
- l VAR00008 = VAR00007
- m VAR00010 < VAR00009
- n VAR00010 > VAR00009
- o VAR00010 = VAR00009

Test Statistics(b)

	VAR00002 - VAR00001	VAR00004 - VAR00003	VAR00006 - VAR00005	VAR00008 - VAR00007	VAR00010 - VAR00009
Z	-7.034(a)	-7.066(a)	-7.067(a)	-7.090(a)	-7.252(a)
Asymp. Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000	.000

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test.