

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTHA ABREU”

VILLA CLARA

SEDE UNIVERSITARIA “JOSÉ MARTÍ”

SANCTI SPÍRITUS

***SECUENCIA METODOLÓGICA PARA
DESARROLLAR HABILIDADES DE
COMPRENSIÓN EN INGLÉS
EN PRIMER AÑO DE LAS CIENCIAS MÉDICAS.***

AUTORA: Lic. Ignacia Rodríguez Estévez

Profesora Auxiliar

TUTOR: Dr. C Orlando Fernández Aquino

Profesor Auxiliar

ASESOR: Ms.C. Laureano Rodríguez Corvea

Profesor Auxiliar

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

2003

RESUMEN

La presente investigación ha tenido como propósito esencial la elaboración de una secuencia metodológica, para desarrollar habilidades de comprensión de textos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se ha tomado como fundamento los aportes de los enfoques histórico cultural y comunicativo a la psicopedagogía actual y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La secuencia consta de diez pasos, con algunos elementos diferenciados para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora, debido a que ambas habilidades tienen características específicas que se diferencian una de otra. Para ello se ha tenido en cuenta el principio de la flexibilidad. Tales pasos están estructurados en los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (orientación, ejecución y control). Unido a ello, se hizo una selección de textos auténticos o tomados de publicaciones de libros de países de habla inglesa. Dicha secuencia ha sido validada en la práctica del aula, y se ha mostrado la eficacia de la misma, ya que se han comparado los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas y de comprobación, revelándose diferencias significativas entre ambos resultados. Ella ha permitido elaborar importantes conclusiones sobre la enseñanza de la comprensión de textos en inglés en los Centros de Enseñanza Médica Superior.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. SUSTENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

1.1 Elementos psicológicos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina inglés como lengua extranjera.

1.1.1 Relación pensamiento-lenguaje vistos desde las posiciones del enfoque histórico cultural.

1.1.2 Relación aprendizaje-desarrollo.

1.1.3 Formación de las acciones intelectuales por etapas.

1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje concebido desde las posiciones del enfoque histórico cultural.

1.2.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2 Momentos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 Principales enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3.1. Elementos esenciales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3.2 Enfoque Comunicativo.

1.3.3 Comprensión de textos. Comprensión auditiva y comprensión lectora.

CAPÍTULO II. SECUENCIA METODOLÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

3.1 Resultados del diagnóstico factivo- perceptual.
los resultados obtenidos con la secuencia metodológica.

3.2 Análisis de

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a la etapa greco-latina, y tuvo sus inicios con la utilización del método de gramática y traducción para la enseñanza del latín, seguido por otros métodos que recibieron su influencia del sistema social vigente en cada momento. Cada uno de ellos se ha caracterizado por el énfasis en una u otra habilidad de la lengua o en uno u otro elemento lingüístico.

Sin embargo, en la década del 60 del pasado siglo se trata de dar una nueva orientación a esta enseñanza, lo que trajo consigo la aparición del enfoque comunicativo. Esta concepción moderna ha cobrado fuerza a nivel mundial y se utiliza en Cuba en las Ciencias Médicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como en escuelas de Idioma y Pedagógicas. También está siendo utilizado con más amplitud en la enseñanza de la lengua materna.

Producto de ello, a partir de 1984, se produce un salto cualitativo en las Ciencias Médicas. Se comienza la extensión de la disciplina a cinco años de la carrera de medicina y cuatro de estomatología y enfermería. La misma se dividió en dos ciclos: Inglés General e Inglés con Propósitos Específicos. Para el primer ciclo, se utilizó la serie "Kernel" hasta 1999, la que fue sustituida por la actual serie "Changes". Para el Inglés específico se han mantenido los mismos libros de textos desde 1986.

A pesar de la nueva orientación surgida para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, que se pensaba, solucionaría el problema en su totalidad, se ha observado que no es así realmente. Aunque muy superior, por sí solo, no resuelve los problemas del aprendizaje de una lengua extranjera.

Este último constituye un proceso integrador, cuyo primer componente lo ocupa la **comprensión de textos**. A través de la misma, el alumno capta los significados expresados por otros, lo que le permite desarrollar habilidades de lectura y audición, así como de escritura y habla, logrando posteriormente la competencia comunicativa.

La comprensión, sin embargo, no es una actividad que se logre con la simple lectura o audición de un texto seguida de preguntas para verificar el éxito o fracaso de la misma. Es algo mucho más complejo, que constituye un proceso, el cual lleva implícito un grupo de aspectos, como son conocimiento del tema en cuestión, captación de los significados, comprensión del texto propiamente dicho, interpretación y extrapolación, entre otros.

En el caso de los estudiantes de Ciencias Médicas, carecen de habilidades para comprender a plenitud el texto en la disciplina Inglés como lengua extranjera. No existe una preparación sólida en este sentido para el enfrentamiento en años más avanzados hacia ese primer componente de la enseñanza de lenguas. En muchos de los casos, lo hacen de forma mecánica, en la que para responder preguntas sobre un texto, contestan exactamente lo que aparece escrito, sin llegar a su decodificación. Algo que se ha observado sistemáticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante muchos años, trabajando en esta enseñanza.

Por ello se puede decir, que la determinación de la necesidad de la presente investigación, se fundamenta en una larga labor profesional de la autora con una experiencia de dieciocho años, utilizando el enfoque comunicativo en las Ciencias Médicas, con todos los programas de la disciplina.

A través de todos estos años, ha habido una intensa labor metodológica, encabezada por la Comisión Nacional de la disciplina Inglés para las carreras médicas. Esta ha sido fomentada por los departamentos de idioma de Facultades e Institutos en todo el país.

Por tanto, han existido debates, discusiones y talleres, que han permitido un amplio intercambio entre colegas de diferentes partes de la isla, sobre aquellos aspectos que se han considerado con necesidad de renovar o mejorar. Tal es el caso que ocupa, es decir la comprensión y otros como la escritura que no es objetivo específico de esta investigación, pero que también presenta dificultades.

Todo ello, por supuesto, ha comenzado dentro de los mismos colectivos de asignaturas y reuniones metodológicas de cada departamento, así como intercambios personales entre especialistas.

En eventos internacionales como Convención Anual ALC-GELI, otros eventos de Pedagogía. Conferencias Metodológicas y talleres, efectuados a nivel nacional o territorial, los colegas han coincidido – y de hecho se está trabajando - en la necesidad de la búsqueda de alternativas, que vayan más allá del libro de texto para lograr la competencia comunicativa, objetivo primordial de la disciplina.

El programa “Changes” lleva en vigor cuatro años y ya se han ido evidenciando sus puntos débiles, por lo que se les busca darle solución. En la comprensión, ya sea auditiva o lectora se han visto dificultades como las ya mencionadas. Esto trae consigo que se frene el aprendizaje, y con ello el desarrollo, pues al no ser capaces de decodificar el mensaje ya sea oral o escrito, no pueden continuar la realización del resto de las acciones que de él se derivan. Todo ello dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y la normal formación e integración de las cuatro habilidades de la lengua, en su unión inseparable y sin un orden fijo, que es como se presenta en la vida real.

Teniendo en cuenta esta problemática, se decidió realizar un diagnóstico facto-perceptual a través de la revisión del programa de las asignaturas Inglés I y II, del libro de texto y cuaderno de trabajo. También se visitaron clases a profesores que impartían dichas asignaturas y se realizó una prueba diagnóstica para comprobar el desarrollo de habilidades de comprensión de textos.

Esto originó el planteamiento del problema científico de la presente investigación y la elaboración de una secuencia metodológica. La misma permitirá desarrollar habilidades de comprensión a los galenos en formación y cubrir sus necesidades futuras en la lengua inglesa una vez que se gradúen, logrando así la formación integral de la personalidad que es, en última instancia lo que se espera de este destacamento de profesionales de la salud.

PROBLEMA CIENTÍFICO

¿Cómo mejorar el desarrollo de habilidades de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera en los centros de enseñanza médica superior (CEMS)?

OBJETO DE ESTUDIO

La enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los CEMS.

CAMPO DE ACCIÓN

El desarrollo de habilidades de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera en los CEMS.

OBJETIVO

Elaborar una secuencia metodológica para mejorar el desarrollo de habilidades de comprensión de textos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los CEMS.

PREGUNTAS CIENTÍFICAS.

1. ¿Cómo diagnosticar las insuficiencias de la comprensión de textos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de primer año de las Ciencias Médicas?
2. ¿Cómo sustentar la investigación sobre bases teóricas sólidas, que respondan a los principios de la psicopedagogía actual cubana y la didáctica del inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cómo elaborar una secuencia metodológica para desarrollar habilidades de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera?
4. ¿Cómo comprobar la eficacia de dicha secuencia?
5. ¿Qué resultados se obtienen con la introducción de la secuencia metodológica?

TAREAS DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Diagnóstico factivo-perceptual para encontrar las insuficiencias presentes en la enseñanza de la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera.
2. Sistematización de los aportes de los enfoques histórico-cultural y comunicativo a la didáctica del inglés como lengua extranjera.
3. Elaboración de una secuencia metodológica con los posibles textos a utilizar.
4. Comprobación de la eficacia de dicha secuencia en la práctica del aula.
5. Análisis de los resultados obtenidos.

MARCO CONCEPTUAL

Textolinguística: Orientación actual de los estudios lingüísticos que tiene como unidad de estudio el texto. Esta nueva orientación a la vez que incorpora el acervo de conocimientos de la lingüística tradicional, se auxilia de saberes y métodos de investigación de ciencias afines como la comunicación social, la Psicolinguística, la Sociolingüística y la Retórica Clásica entre otras. La lingüística Textual sostiene que la comunicación humana no se realiza a través de oraciones aisladas sino mediante el intercambio de textos.

Texto: “Cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producidos en una situación concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural”. (Marina Parra 1990:8). Se asume el concepto dado por esta autora.

Comprensión de textos: Proceso mediante el cual se captan los significados en los que influye el contexto en que los mismos se producen y constituyen un acto individual, creador y original. La misma se puede lograr en mayor o menor escala en la medida que el receptor observe su estructura fonológica, se apropie del significado de las palabras y sus relaciones sintácticas y a partir de aquí construya el significado que ha captado del texto.

Enfoque comunicativo: Se denomina a la moderna concepción metodológica de la enseñanza de lengua, que surge posterior a 1970 y que ha sido posible debido a los aportes de la Lingüística Textual y la Teoría de la Comunicación. El enfoque comunicativo está centrado en una didáctica del habla, es decir, en el funcionamiento del lenguaje en el proceso vivo de comunicación, en el que se exige al estudiante su competencia para comprender y construir textos de manera eficiente. Los procesos de comprensión y construcción de textos han de tener en cuenta las necesidades comunicativas que se les presentan así como las situaciones sociales en que deben interactuar.

Significados del texto: “Son las diferentes formas que le permiten al individuo interiorizar e interpretar lo expresado por otro en un texto determinado, yendo desde el nivel superficial hasta el más profundo; siendo factores

determinantes el conocimiento del tema, experiencia, motivación e intereses del lector”. (Angelina Romeu 1999:17) Se asume el concepto dado por esta autora.

Secuencia: Sucesión ordenada. Orden en el que las cosas o eventos se siguen unos a los otros.

Secuencia Metodológica: Pasos que se suceden en un orden flexible para el proceso de comprensión de textos en lengua inglesa, cuyo máximo propósito es lograr la competencia comunicativa.

Secuencia Metodológica diferenciada: Pasos que se suceden en un orden flexible para la comprensión de textos auditivos o lectores, donde existen algunas acciones diferentes para uno u otro tipo de comprensión.

ESTRATEGIA INVESTIGATIVA: Descriptiva.

MÉTODOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS

Métodos teóricos

- Histórico-lógico: Fue empleado en el proceso de sistematicidad de los enfoques histórico-cultural y comunicativo, así como de la didáctica de las lenguas extranjeras. El método histórico permitió la revisión sistemática de esos contenidos, mientras que el método lógico permitió abstraer y retomar los aspectos esenciales de dichas teorías y que sirven de fundamentación de la tesis, sobre la información aportada por el método histórico.
- Análisis y síntesis: Se utilizó para realizar un estudio de las diferentes teorías psicopedagógicas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente lo relacionado con la comprensión de textos. De allí se sintetizó aquellos elementos que constituían las bases de la presente secuencia metodológica. También se empleó para analizar todos los documentos docentes, relacionados con las asignaturas Inglés I y II de las carreras médicas para determinar su influencia en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos y poder llegar a descubrir las relaciones entre todos los documentos, sobre dicha habilidad, a través de la síntesis. Por último se realizó el mismo proceso con los resultados obtenidos en la aplicación de la secuencia metodológica, lo que permitió

realizar inferencias y sintetizar aquellos resultados que eran de relevancia para la validación de dicha secuencia.

- Abstracto y Concreto: Al igual que el método de análisis y síntesis, que estuvo presente en casi todas las tareas de la investigación, lo abstracto y concreto también estuvo presente en casi todo el proceso. Se partió del conocimiento concreto de la situación problémica, obtenida de la práctica y la experiencia diaria del aula. De aquí se pasó a través del análisis y síntesis a realizar abstracciones sobre el problema identificado, que permitió extraer conclusiones de la esencia del mismo, para posteriormente regresar a lo concreto pensado y darle solución a dicho problema.
- Inducción y deducción: Fue empleado para obtener información sobre el desarrollo de las habilidades de la lengua inglesa, especialmente la comprensión de textos auditiva y lectora en los sujetos estudiados, describiendo el fenómeno, recopilando datos, lo que hizo que los resultados obtenidos se pudieran generalizar a la otra parte de la población. La deducción permitió, en unión de los anteriores métodos teóricos, determinar el problema científico, partiendo de las generalidades.
- Genético: Se utilizó para delimitar la evolución de los sujetos en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos, al aplicar la secuencia metodológica. Dichos resultados constituyeron puntos de partida para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta las potencialidades de los sujetos.

Métodos empíricos.

- Observación: Se empleó para la revisión de clases con vistas a comprobar la metodología utilizada por los docentes en la comprensión de textos en inglés, para estudiantes de 1er año de la carrera de medicina y enfermería.
Revisión de documentos: Se analizó el libro de texto del profesor y del alumno y el programa de las asignaturas Inglés I y II de primer año de las Ciencias Médicas. Todo, con el propósito de analizar la metodología sugerida en los mismos, así como los tipos de textos utilizados y encontrar

las relaciones existentes entre libro y programa, en correspondencia con el tema a analizar.

- Pruebas Pedagógicas: Fue utilizada para diagnosticar las habilidades de comprensión auditiva y lectora que poseían los alumnos, después de transcurrido un semestre recibiendo el programa del libro Changes I, objeto de análisis. Posteriormente se emplearon para verificar la influencia de la secuencia metodológica en el desarrollo de esas habilidades.
- Validación: Este método fue empleado para comprobar la eficacia de la secuencia metodológica elaborada, la que fue usada en la práctica del aula.
- Métodos estadísticos y matemáticos

La población la constituyó todos los estudiantes de primer año de medicina del curso 2001-2002 de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus (123). Se seleccionaron dos subgrupos utilizando el muestreo probabilístico aleatorio simple con un total de 30 alumnos. Se tuvo en cuenta que el colectivo de profesores de ese año lo constituían docentes de 18-20 años de experiencia y con más de 10 años en las Ciencias Médicas. Por tanto, cualquiera de los grupos seleccionados iba a estar bajo condiciones docentes similares. Además se tuvo en cuenta que la conformación de todos los grupos era equitativa en correspondencia con los promedios.

La muestra seleccionada, como se dijo anteriormente, fue de 30 alumnos, la que constituyó aproximadamente el 25% de la población. El criterio estadístico seguido para demostrar que dicha muestra era representativa, fue realizado acotando el error estándar a una variación de 0.2 unidades y trabajando con un nivel de significación de 0.05 ($\alpha = 0.05$). A esta muestra se le introdujo la secuencia metodológica para su validación.

Teniendo en cuenta la decisión muestral, así como los métodos y técnicas empleados, se utilizó el test de Wilcoxon para comprobar estadísticamente la eficacia de la secuencia en varios indicadores de la comprensión auditiva y la lectora, así como el total obtenido en ambos casos. También se halló la media o promedio y la desviación estándar que ofreció una idea del grado de

desviación promedio de la información de cada parámetro y del total, en cada una de las pruebas.

En la observación de clases, se empleó el método matemático de por cientos a los diferentes indicadores incluidos.

En resumen, se han empleado fundamentalmente los métodos cualitativos, sin perder de vista los cuantitativos, buscando una dialéctica entre ambos.

Aportes:

1. Una sistematización de los aspectos psicológicos y pedagógicos a tener en cuenta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
2. Una secuencia metodológica diferenciada para la comprensión auditiva y lectora bajo el principio de la flexibilidad metodológica.
3. Una selección de textos auténticos para cada unidad, acorde con los contenidos de las mismas para la comprensión lectora y de grabaciones de angloparlantes sobre temas de interés para la comprensión auditiva.

La novedad científica radica precisamente, en que se ha elaborado una secuencia metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en inglés, que no existía con anterioridad, sustentada en los aportes de la didáctica de la lengua extranjera y la psicología y la pedagogía dialéctica–materialista.

CAPITULO I. SUSTENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

1.1 Elementos psicológicos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina inglés como lengua extranjera.

1.1.1 Algunos elementos de la relación entre pensamiento–lenguaje vistos desde las posiciones del enfoque histórico cultural.

El pensamiento y el lenguaje y su relación son elementos imprescindibles en el hombre como ser social. Los mismos han sido objeto de estudio por largo tiempo, donde ha variado la forma de ver su relación. Sin embargo, se ha decidido incluir en este trabajo, solo la posición de Vigotski (1934) con relación al tema, por considerar que constituye las bases de la pedagogía cubana actual.

Por tanto, según este autor, famoso psicólogo ruso, el pensamiento es la base del desarrollo lingüístico. Aunque sus orígenes son diferentes, plantea que se unen en su formación dando lugar al pensamiento verbal por una parte, es decir los conceptos que se elaboran con palabras y al lenguaje articulado por la otra, que es lo que permite la exteriorización del pensamiento.

Él ve la diferencia entre pensamiento y lenguaje en sus raíces genéticas. Los dos procesos no son idénticos, no existe una unidad “rígida” entre las unidades de ambos. Una frase u oración se refleja en la mente, sin embargo a la hora de comunicarla se expresa en palabras separadas.

Ejemplo: Si un niño de 3 años de edad siente hambre, viene a su mente en una sola idea, su mamá facilitándole su pomo de leche para satisfacer esa necesidad. Al expresarlo verbalmente, pronunciaría como mínimo tres palabras: “mamá quiero leche”.

Esto no niega la relación que ambos guardan; aunque hay una independencia entre uno y otro, hay una relación clara dada por el crecimiento de la capacidad del pensamiento y su desarrollo social que propicia el del habla, dando lugar a la fase “pre-intelectual”, mientras que en el pensamiento aparece la fase “pre-lingüística”.

A partir de los dos años de edad aproximadamente, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. *Es en la naturaleza del significado donde el pensamiento y el habla se entrelazan formando el pensamiento verbal* (Vigotski, 1934:20).

En su reflexión acerca del análisis del pensamiento y el lenguaje, él plantea que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en su aspecto interno; o sea, en su significado; ya que una palabra sin significado es un sonido vacío y he aquí la unidad entre pensamiento y lenguaje donde unido a ese significado, por supuesto, se encuentra la palabra. Existe un proceso activo donde el pensamiento nace a través de las palabras, ya que un pensamiento sin palabras “permanece en la sombra” de la misma forma que una palabra sin pensamiento es algo “muerto”.

El pensamiento del hombre siempre pretenderá unir una cosa con otra, es decir, formar ideas, a través de los planos del lenguaje: el interno, significativo y semántico y el externo, fonético. Este último comienza con una palabra, luego dos o tres, le siguen frases simples, después más complejas y por último el lenguaje coherente y fluido en su totalidad. El interno por su parte, o sea, comienza con esa primera palabra expresando el significado de una oración, el que más tarde se va dividiendo en unidades.

La conexión entre pensamiento y lenguaje es constante, pues surge a través “del desarrollo y evoluciona por sí misma”. De aquí el postulado que el significado de las palabras puede cambiar y desarrollarse, dejando de considerarse como formaciones estáticas y pasando a ser elementos provistos de cierto dinamismo dado por el desarrollo del niño en su medio social y de la sociedad en sí misma. Por tanto, el lenguaje constituye un sistema para transmitir la experiencia y el pensamiento de los hombres y más que un sistema de signos puros, como era considerado anteriormente pasa a ser esto pero visto en su perspectiva social.

Es por ello que algunos pensamientos no pueden ser transmitidos a los niños aunque conozcan las palabras, ya que no disponen del concepto que les proporcionará la comprensión total. El niño necesita llevar a cabo todo un proceso

que transita por diferentes etapas para llegar al desarrollo del lenguaje, social primeramente, luego egocéntrico y por último interiorizado, es decir de lo social a lo individual.

En todo este desarrollo del lenguaje, juega un papel fundamental los procesos psíquicos los que constituyen, como establece Vigotski un proceso “mediatizador” en el que la palabra constituye el signo mediatizador en la formación de conceptos, jugando primero papel de medio y más tarde de símbolo y presupone a la vez la evolución de funciones intelectuales como la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción y la habilidad para comparar y diferenciar entre otros. Las mismas no se encuentran maduras al comienzo de la instrucción para el aprendizaje de las asignaturas básicas y tienen lugar a través del desarrollo cultural del niño. *Toda función psíquica superior, fue externa porque fue social antes de ser una función interna, propiamente psíquica; ella fue antes, una relación social entre las personas (Vigotski, 1934:144).*

He aquí entonces, el papel del desarrollo cultural del niño que comienza en el plano social dado por la comunicación verbal del adulto con el niño y luego psicológico, o, sea primero entre las personas como categoría “interpsíquica” y luego en el interior del niño como categoría “intrapíquica”. La primera categoría, pues, constituye la base para sus formas superiores de comportamiento que se llevan a cabo a través de la actividad; mientras que la segunda está determinada por sus capacidades y el desarrollo que vaya alcanzando en el proceso lógico de intercambio con la sociedad. A esto él lo llamó *Ley Genética General del Desarrollo Cultural*.

Con relación al aprendizaje de una lengua extranjera, plantea Vigotski que el proceso no ocurre de la misma forma que para la lengua materna. Los aspectos más complejos del habla en la primera se adquieren antes que los “primitivos”. Los dos aspectos claves a los que él se refiere en cuanto a esta diferencia, son en la gramática y la fonética. En su lengua el niño conjuga correctamente, pero no sabe que género o caso está utilizando. De igual forma se presenta para la fonética; pronuncia correctamente, pero no conoce qué sonidos está utilizando. Es decir, que se hace uso de ambos elementos correctamente sin tener conciencia del por

qué los usa. Para la lengua extranjera, hay conciencia del uso, pero no hay desarrollo total del mismo. Por ello, enfatiza en que la escritura *...no manifiesta retraso con respecto al habla* (Vigotski, 1934:124); algo que sí sucede en la lengua materna. El niño a los 5 ó 6 años de edad, es capaz de expresarse correctamente y no escribe ni siquiera una sílaba. Lograr el uso del idioma fluido con el del aspecto lingüístico lo considera solamente posible tras un estudio “arduo y prolongado”.

No obstante, plantea que a pesar de ser procesos inversos, *el éxito del aprendizaje en la lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa* (Vigotski, 1934:124). Esto está dado porque el individuo hace uso de sus experiencias lingüísticas y las transfiere a la lengua foránea.

En su reflexión sobre la lengua extranjera y la materna, compara estos procesos con la formación de los conceptos espontáneos que tienen lugar en las primeras etapas de la vida y los científicos que se forman posteriormente. *No es sorprendente que exista una analogía entre la interacción del idioma propio y el foráneo, y la de los conceptos científicos y espontáneos, puesto que ambos pertenecen a la esfera del desarrollo del pensamiento verbal* (Vigotski, 1934: 124). No obstante menciona la diferencia que encierran ambos procesos. Es decir, para la lengua extranjera, la atención se dirige hacia los aspectos externos, mientras que en el desarrollo de los conceptos científicos la atención va hacia la parte semántica.

De todo lo planteado hasta el momento se puede resumir, que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje y la experiencia sociocultural del individuo influenciado a través del medio donde se desarrolla.

Incontables experiencias demuestran lo anteriormente planteado donde humanos con todas sus funciones biológicas normales, no se han desarrollado en sociedad y por tanto no han podido establecer lenguaje articulado, o sea comunicación verbal, social. Esto ocurre sencillamente, porque su pensamiento no ha recibido retroalimentación de la sociedad, del medio en que se mueve el

individuo, lo que no le ha permitido llegar a desarrollar el pensamiento “ pre-lingüístico”.

Es por ello que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se hace bastante difícil en muchos de los casos, pues al tener poco desarrollo en el lenguaje, el pensamiento en esa lengua es limitado y por tanto, no pueden expresarse adecuadamente aunque dominen los elementos estructurales de la lengua en cuestión. El aprendizaje en muchas ocasiones, se realiza en un medio donde no se propicia el intercambio de la misma.

Para enfocar la enseñanza de una lengua extranjera, teniendo en cuenta su primer componente; la comprensión, de la cual se hablará posteriormente, juega un papel esencial y determinante el significado de las palabras en el contexto donde se presenten, dado precisamente por su carácter dinámico y cambiante. También resulta importante tener en cuenta las diferencias entre el aprendizaje de la lengua extranjera y la lengua materna ya descritas, por cuanto garantizan el logro de la competencia comunicativa.

1.1.2 Relación aprendizaje- desarrollo.

Independientemente de que han existido variadas teorías sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, la autora de este trabajo coincide con Vigotski (1934) y otros pedagogos como Pranguishveli (1986) y Zalmikova (1986) en el postulado de que una vez que se instruye sobre determinado contenido, ya sea en enseñanza de lenguas o cualquier otro tipo de materia, el discente va apropiándose de esos conocimientos o nuevas experiencias y conllevará en el futuro al desarrollo, lo que queda evidente que este último es el resultado del primero.

Se entiende por aprendizaje *todo cambio o transformación de la conducta con el fin de lograr la adaptación del individuo a las necesidades del medio (Pranguishveli, 1986:119)*

El aprendizaje, por tanto, constituye una forma independiente de conducta y tiene en cuenta la disposición del individuo en unión del factor biológico. De aquí

se deduce que para llegar a la fase de instrucción, se necesita “cierto grado de madurez” que permitirá primero el aprendizaje y más tarde y además derivado de éste, el desarrollo. Es totalmente ilógico enseñar a leer o escribir a un niño de un año. *La evolución debe completar ciertos ciclos antes que pueda comenzar la instrucción* (Vigotski, 1934:109).

En cuanto a la disposición hacia el aprendizaje, ésta debe ser consciente, lo que más tarde le permitirá al niño transitar por los niveles de asimilación logrando llegar al último –creación. Así se encuentra ante el desarrollo, es decir, se puede hablar del mismo, cuando el alumno es capaz de extrapolar, de aplicar esos conocimientos a nuevas situaciones.

Todo ello proporciona el ulterior desarrollo que se logra a través del proceso de instrucción y aprendizaje, dado por las capacidades del individuo y lo que sea capaz de hacer con la ayuda de otros. Lo que se conoce como “zona de desarrollo próximo” establecida por Vigotski y conceptualizada como *...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz* (Vigotski, 1934:117).

Un ejemplo de cómo se materializa lo anterior en la enseñanza de lenguas extranjeras se refleja a continuación.

Se introduce la forma verbal presente simple en una conversación, el estudiante la analiza; se percata de su estructura por el método de inducción o deducción aplicado por el maestro. Posteriormente se le asigna un ejercicio donde debe completar de forma comunicativa dicha estructura. Por último, se le dice que imagine que es una persona importante y un periodista lo entrevista sobre sus actividades diarias. Aquí van a utilizar la mencionada estructura sin una guía o patrón. Por tanto, han extrapolado el conocimiento aprendido a una nueva situación; han creado, han subido un peldaño en el desarrollo. Pero si ante esta situación, son capaces de integrar otras estructuras, han subido un peldaño aún más alto. Su conocimiento se entrelaza en un espiral en el que va tomando lo anterior e integrándolo de forma sistemática a lo nuevo.

Ante esta tarea, el profesor va a encontrar diferencias entre las posibilidades de uno y otro alumno al resolver el ejercicio. Unos van a hacerlo sin ayuda y otros solo lo logran con ayuda. Para el primer grupo la zona es más amplia, mientras que para el segundo la distancia es menor.

A través del ejemplo mencionado, se observa un proceso de instrucción unido indisolublemente a la actividad verbal en su aspecto interno y externo. Es decir, habla exterior dada por la relación externa del lenguaje e interior que constituye una fase de planificación en la actividad teórica y práctica, donde el dominio de la parte interna determina en gran medida la fluidez y precisión del lenguaje y por ende de su competencia comunicativa.

Con mucha frecuencia los profesores de lenguas extranjeras insisten en que sus alumnos “piensen” en la lengua en cuestión. Quiere decir que si van por ejemplo a realizar una descripción sobre un lugar visitado, pues organicen sus ideas (aspecto interno), utilizando la lengua extranjera de que se trate. Así habrá un proceso lógico de planificación de las mismas y más tarde de su expresión oral o escrita.

Por otra parte, el conocimiento de la zona de desarrollo próximo de los alumnos es un pilar importante para trabajar las diferencias individuales de los alumnos y para la enseñanza de la comprensión del inglés como lengua extranjera.

1.1.3 Formación de las acciones intelectuales por etapas.

En el epígrafe 1.1.1 se mencionó la actividad como vía para lograr formas superiores de comportamiento en el individuo. *Ésta es el proceso impulsado y orientado por el motivo, por aquello que se ha objetivado y orientado por el motivo, por aquello que se ha objetivado una u otra necesidad* (Leontiev, 1989:303).

Se refleja la importancia que reviste el motivo y las necesidades del individuo en cada una de las actividades a realizar. Constituyen componentes de la actividad en unión a las acciones, operaciones y la tarea. Las necesidades están determinadas por la utilización consciente que pueda tener determinado contenido en la vida futura del individuo, en su actividad social, mientras que los motivos son

los que estimulan llevar a cabo una acción. La tarea es considerada como algo más amplio para realizar el alumno, ya sea en clases o fuera de estas, encaminada a la búsqueda y desarrollo de habilidades.

La actividad humana no existe más que como forma de acción o de finalidad de las acciones (Leontiev, 1989:272). Por ejemplo, la actividad laboral existe en las acciones laborales y la actividad de estudio en las acciones de estudio.

La actividad del sujeto (externa e interna) está mediatizada y regulada por el reflejo psíquico de la realidad (Leontiev, 1978:278). Es decir, que la relación objeto-sujeto no está centrada en las influencias que pueda tener el individuo del exterior, sino a través de los procesos que le permiten el “contacto práctico” con el mundo, con la realidad objetiva, lo que propicia su desarrollo. Por ello la actividad realizada es más verdadera que la conciencia que la prevé.

Al comienzo, la conciencia existe solo en forma de “imagen psíquica” y la actividad permanece práctica. Posteriormente la actividad se convierte en objeto de ésta. Es cuando se toma conciencia de las acciones de otros y esto permite la realización de sus propias acciones. Esto constituye la premisa para la generación de las acciones y operaciones internas que transcurren en el plano de la conciencia.

Las acciones constituyen un elemento importante en el desarrollo del individuo, las que son definidas como ... *proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse, es decir el proceso subordinado a una finalidad consciente* (Leontiev , 1989:271).

Posteriormente Galperin (1979), también seguidor de Vigotski- formula la teoría sobre la formación de las acciones intelectuales por etapas. Este autor llama la atención acerca de la importancia del control en el transcurso de la acción, porque de lo contrario, se haría imposible su dirección. Hace énfasis en el hecho que las funciones psíquicas son los productos finales, mientras que las acciones en su forma inicial, son acciones prácticas, las que deben ser asimiladas.

El desarrollo de las funciones psíquicas siempre comienza con la formación de las correspondientes acciones externas. Este desarrollo sigue una serie de

etapas como son entre otras: generalización, observación, automatización lo que le permite la adquisición del carácter psíquico, o sea, se convierte en capacidad de la memoria, del propio pensamiento.

La acción mental por tanto, se caracteriza por la variación determinada y dirigida hacia un fin, por lo que este psicólogo la define como...*la habilidad de realizar mentalmente una transformación determinada del objeto* (Galperin, 1979:54). Ejemplo de acción mental lo constituye, diferenciación de los sonidos, determinación de un tipo de música o de estilo. Las mismas transitan de lo exterior a lo interior y he aquí cuando se convierten en acciones mentales.

La formación de una acción interna sobre la base de la externa requiere, según el propio autor, de varias etapas:

1. Formación de la base orientadora de la nueva acción: El individuo se forma una representación del contenido de la misma acción y de lo que pueda servir de apoyo para su correcto cumplimiento, lo que constituye el plan de la futura acción. Por tanto, con el plan y las habilidades anteriores el estudiante puede cumplir la nueva acción.
2. Formación de la forma material de esta acción: La primera forma de la acción es material. En el caso que los objetos asignados de la acción sean inaccesibles e incómodos para el aprendizaje, se utiliza una representación de los objetos y de las acciones que se realizan con ellos. Sólo así se logra la asimilación exitosa de la tarea. A este nivel se produce la generalización, donde se destaca lo esencial; significa una diferenciación más exacta tanto del objeto de la acción como de sus operaciones. Durante la ejecución algunas operaciones intermedias dejan de ser necesarias ya que están estereotipadas y por tanto la acción se reduce; gran parte de ella se convierte en mental ya que no se realiza completamente.
3. Formación de una forma lingüística: La acción es un relato acerca de la misma acción sin ningún tipo de ejecución material.
 - 1ero. La acción verbal se estructura como un reflejo real de la acción realizada con el objeto así como una comunicación de la misma.

2do. El concepto se construye en la base de la acción.

La representación de las cosas es cada vez más débil y el significado de las palabras con las que se expresa la acción se comprende cada vez más directamente. Aquí la acción verbal se estructura como un reflejo real de la acción realizada con el objeto, así como una comunicación de la misma. Por tanto, la acción se ejecuta en el plano del lenguaje y una vez que es asimilada se somete a la reducción consecutiva y se transforma en una acción por fórmula. Por último, si la acción ha sido correctamente enseñada, no se ejecuta y comienza a ejecutarse para sí.

4. La formación de la acción como un acto mental: Comienza precisamente cuando la acción se ejecuta para sí. La tarea de la comunicación es sustituida por la reflexión y el hablar para sí se construye en un medio, no de transmisión del pensamiento a otro, sino de transformación del mismo en un objeto para su mejor análisis.

Cuando reflexionamos sobre un pensamiento, nos referimos no al aspecto sonoro, sino al contenido mental. La acción pasa al contenido del concepto.... (Galperin, 1979:77).

Concluye que en la etapa de la acción material su contenido se reduce. En la etapa de la acción verbal el proceso de reducción conduce a una acción de acuerdo a una fórmula. En la etapa de la acción en el pensamiento también comienza a reducirse el aspecto verbal de la fórmula para la auto-observación.

Ya se origina entonces el acto independiente en toda su aparente contraposición a la acción concreta con objetos, que se lleva a cabo a través de la generalización, la reducción y la asimilación.

Sin embargo, al profundizar Galperin en el tema de las formaciones de las acciones, se concentra en las condiciones necesarias para que la acción se pueda ejecutar rápida y correctamente las que agrupa en tres tipos fundamentales. Y he aquí el eje central del tema; la fase orientadora.

1ero: Cuando el estudiante no puede formarse una imagen completa de la nueva acción, y el experimentador no puede ayudarlo. En esta ocasión, la

orientación es insuficiente. La acción adquiere una precisión significativa, pero se trabaja sobre la base del ensayo y el error.

2do: Cuando el experimentador muestra la base orientada completa y le exige una interna investigación de la misma. Aquí la orientación es buena, pero el sujeto no tiene en cuenta las orientaciones precisas y actúa a su modo, regresando al ensayo y error. No obstante, hay un mejor progreso que en el primer tipo y por tanto, hay respuesta aceptable al cambio de condiciones, no logrando una total independencia hacia la nueva acción.

3ero: Cuando el individuo construye una imagen orientadora completa individualmente. Desde el primer momento se ejecuta correctamente, y su asimilación no tiene errores. Se observa el estudio previo antes de la nueva tarea.

De todo lo anterior se concluye, en primer lugar, la importancia de la teoría de la actividad para la enseñanza de lenguas y la relación que se establece entre el sujeto y el objeto donde éste último es el lenguaje como tal, pero a su vez constituye el soporte material del pensamiento. En segundo lugar, la influencia que posee el proceso de formación de las acciones intelectuales en el de enseñanza-aprendizaje por cuanto el mismo tiene lugar de forma eficiente si el docente lo tiene en cuenta a la hora de su planificación. En tercer lugar, la fase orientadora constituye la base para un posterior desarrollo psíquico y mental del estudiante que le permite en el aprendizaje de una lengua extranjera ser capaz de interpretar el material ofrecido y garantizar la planificación en el pensamiento de los elementos fónicos, semánticos, gramaticales y discursivos para su posterior exteriorización de forma oral o escrita, según corresponda.

1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje concebido desde las posiciones del enfoque histórico-cultural.

1.2.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las concepciones anteriores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, no existía posibilidad de intercambio, ni interacción. Se daba como transmisión del conocimiento, captación por parte del alumno y reproducción de ese conocimiento. Es la conocida enseñanza tradicional en la que el maestro

constituye el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus dos objetivos esenciales son la transmisión de la información de una forma acabada y autoritaria y la evaluación del resultado a través de la simple reproducción de la información. El desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades es muy limitado.

Pilar Rico (1996), pedagoga cubana caracteriza este tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje en su folleto "Reflexión y Aprendizaje en el aula " como sigue:

1. Insuficientes acciones de orientación hacia la actividad, análisis limitado y superficial de las condiciones de las tareas.
2. Alternativas de solución muy limitadas y esquemáticas, conducta impulsiva en la solución, poco desarrollo de habilidades cognoscitivas (observación, comparación, clasificación, entre otros.
3. Utilización muy insuficiente de procedimientos dirigidos a la regulación y auto-regulación de la actividad, de sus resultados (Rico, 1996:10).

Afortunadamente esta forma de aprendizaje está siendo relegada (aunque no totalmente), dando paso a la enseñanza actual que rompe con los anteriores principios. Se basa en un proceso de naturaleza social y cultural donde como bien expresa la mencionada autora, se revela la integración de lo *cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo como requisitos psicológicos esenciales* (Rico, 1996:3).

Por tanto, cuando se habla de enseñanza y aprendizaje no se puede pensar en la simple asimilación de los conocimientos de las diferentes asignaturas, sino en esa asimilación concebida desde las posiciones de la utilidad en la sociedad y el comportamiento del individuo en ese medio social.

Esos conocimientos se adquieren a través de habilidades perceptuales (percepción del objeto, sus características, cualidades) y a través de la observación, clasificación, comparación; es decir procesos del pensamiento que permiten establecer sus nexos y regularidades.

En todo ello juega un papel determinante el colectivo y el maestro como facilitador, pues el individuo nace con determinadas capacidades las que se desarrollan en mayor o menor medida en dependencia de la influencia del medio

en el individuo. Es decir, su zona de desarrollo próximo la que fue explicada en el epígrafe 1.1.2.

De aquí la importancia que reviste el trabajo en grupos o parejas y el profesor como facilitador. *Tanto las acciones colectivas como la acción del maestro respecto a la actividad del alumno constituyen elementos mediatizadores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.* (Rico, 1996: 52).

Sin embargo, no siempre hay éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado precisamente, porque no se cumple con las exigencias del mismo, quedando trunca la actividad, la cual se revierte en la inadecuada formación del individuo, ausencia de algunos valores, falta de desarrollo del pensamiento creador entre otros.

Dentro de esas exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje la propia autora los agrupa como sigue:

- Diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno
- Protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje.
- Organización y dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Concepción y formulación de la tarea.

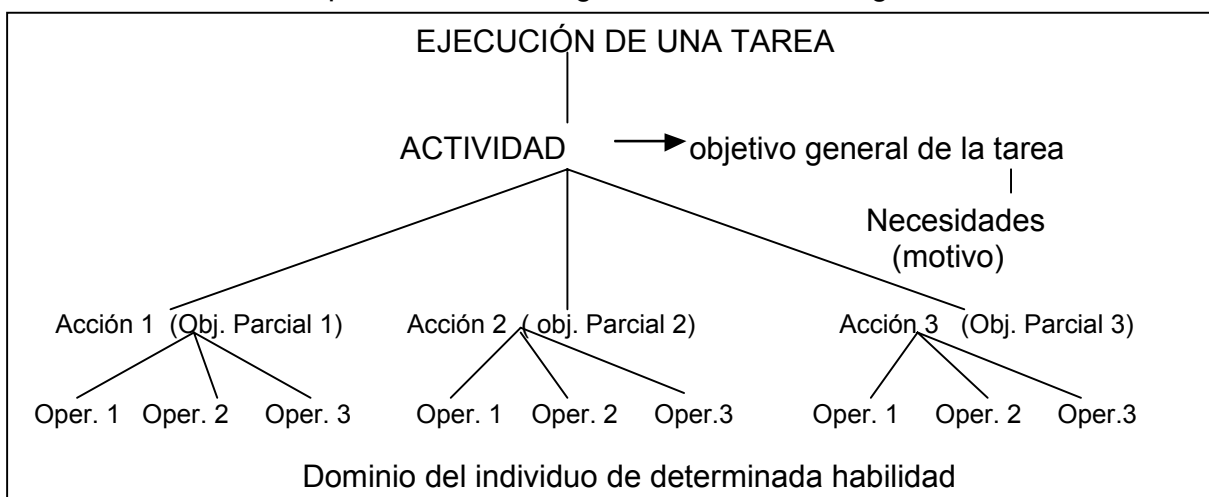
De las exigencias se derivan un grupo de aspectos que han sido planteados por otros autores como Pilar Rico (1999), Margarita Silvestre (1999), así como el Dr.C Orlando Fernández Aquino (2000), este último en conferencia impartida en su colectivo pedagógico. Estos aspectos rompen con los principios de los métodos tradicionales de enseñanza y tienen sus bases sólidas en el enfoque histórico-cultural de Vigotski y discípulos. Ellos son:

1. Carácter social. Incluye el trabajo en grupos y colectivamente.
2. Carácter individual. Ocurre en cada estudiante de manera única e irrepetible.
3. Carácter activo. Participa de manera directa en formar las habilidades, capacidades y valores.
4. Carácter comunicativo. Es un diálogo alumno-alumno, alumno-profesor.
5. Carácter motivante. Responde a los intereses de los alumnos.

6. Carácter significativo. Se integra lo nuevo adquirido a conocimientos y experiencias anteriores.
7. Carácter cooperativo. Se da a través de la ayuda mutua y soluciones anteriores.
8. Carácter consciente. Orientado hacia objetivos precisos; como hacer y actuar.

Aparte de todos los elementos que se han relacionado en este epígrafe, merece la pena retomar los componentes de la actividad, establecidos por Leontiev (1989), vistos en su perspectiva pedagógica. Los mismos han sido sistematizados por otros autores como Davidov (1986), y Álvarez de Zaya (1999).

Su relación se puede establecer gráficamente como sigue:



Estos elementos se encuentran en constante movimiento, como también se encuentra el proceso, pues la ejecución de una tarea puede constituir una forma u otra en dependencia de la existencia o no de un objetivo, de la naturaleza del objetivo (general o parcial) y del grado de dominio que posee el individuo.

La fusión de todos los aspectos referenciados en este epígrafe, pero además sistematizados y analizados por la autora, permite concluir lo siguiente:

El proceso de enseñanza-aprendizaje actual tiene sus bases teóricas en el enfoque histórico-cultural, en el que diferentes pedagogos con su vasta experiencia han formulado y ampliado sus principios. En ello se sustenta la

adecuada implementación del proceso. Por tanto, las características de este proceso han cambiado. El profesor es un facilitador, ocupando el papel protagónico el alumno; instruye y da la posibilidad al alumno de integrarlo con el anterior. Construye sus conclusiones y discrepa si así lo entiende.

Para que sea eficaz debe tener bases científicas, tener en cuenta el diagnóstico, las formas colectivas de socialización, la manipulación objetual y representación mental, los tres momentos estructurales de la actividad, estrategias cognitivas para regular la forma de pensar, así como las necesidades y motivos de los discentes.

Se desea lograr en su conjunto, la integración del conocimiento de las diferentes materias de forma motivadora en unión a la formación de valores y sentimientos acorde con la sociedad. Tratar de hacer ver la perspectiva de ese aprendizaje para la vida

Todos estos elementos constituyen premisas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que el éxito en el aprendizaje del mismo depende, en gran medida del dominio y aplicación en el aula de todos los aspectos aquí resumidos.

A pesar que se han dado pasos muy positivos y se observa la tendencia al cambio en algunos casos y la preocupación al menos por lo nuevo en otros; todavía predominan rasgos de la enseñanza tradicional como son, la centralización de las acciones en el maestro, recurrencia al carácter autoritario y mecanicista y preocupación por evaluar el resultado y no el camino recorrido para llegar a éste.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un conocimiento sobre la situación exacta del alumno por parte del maestro para poder planificar, orientar y controlar cada actividad. Unido a ello, se deben planificar actividades que conduzcan al trabajo en grupos, parejas, logrando el desarrollo de las potencialidades individuales por una parte y de la autocorrección y autovaloración por otra. Todo ello traerá consigo el desarrollo de los hábitos, habilidades y capacidades del inglés como lengua extranjera y con ello de la comprensión de textos, una vez que se materialicen en el aula de forma eficiente.

1.2.2 Momentos estructurales del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Después de haber valorado el estudio realizado por Leontiev (1989) en cuanto a la teoría de la actividad, por Galperin (1979) en su aporte a la formación por etapas de las acciones intelectuales recogido en el epígrafe 1.1.3, así como también la aplicación pedagógica de expertos pedagogos, se llega a la conclusión que el éxito del proceso de enseñanza–aprendizaje depende como bien se conoce, de la adecuada planificación de la tarea docente y las acciones teniendo en cuenta las tres etapas o momentos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se describirán los elementos más importantes tomando en consideración los criterios de la investigadora al respecto.

Etapa de Orientación: Constituye la primera fase, que es la que garantizará el éxito o fracaso de las subsiguientes. Para ella se debe hacer un análisis minucioso del diagnóstico, del cual se habló anteriormente y así determinar la tarea a orientar sobre la base de lo que conoce el alumno y lo que será nuevo para él, así como las dificultades que posee, más aún sus motivaciones e intereses sobre el tema en cuestión. También se debe tener en cuenta las estrategias para resolver la tarea y de qué forma emplearlas.

El tener conciencia de los conocimientos previos y su relación con los nuevos a conocer facilita un aprendizaje consciente y significativo. El mismo debe buscar vías y métodos efectivos que permitan la interpretación adecuada de la tarea a realizar con sus acciones y operaciones correspondientes.

Esta es la fase más importante de cada tarea en la que hay un proceso completamente mental por parte del alumno. Escucha la información y sobre la base de los conocimientos que él posee la decodifica.

De existir algún fallo o salto en esta etapa no habrá un buen aprendizaje, ya que constituye su base. Vale recordar los tres tipos de orientaciones descritas por Galperin y recogidos en el epígrafe 1.1.3. El primero que es cuando la orientación es insuficiente y se trabaja sobre la base del ensayo y el error. El segundo que se caracteriza por una adecuada orientación pero falta una buena decodificación por parte del alumno. El tercer tipo es el ideal, pues existe una buena orientación por

parte del maestro y una correcta decodificación por parte del alumno, llevándolo al éxito de la tarea.

En esta fase al igual que el resto debe estar presente el control.

Etapa de ejecución: Su éxito depende por entero de la primera fase. Cuando se han tenido en cuenta los elementos relacionadas en esa etapa y el docente se ha cerciorado que hay una preparación adecuada y consciente de todos los educandos, se pasa a la ejecución. Se basa en la influencia del colectivo sobre el individuo y además del docente como facilitador, para lograr el objetivo propuesto. De no ser así, trabajará por “error y ensayo” y por tanto, el alumno no será capaz de extrapolar la tarea a una nueva situación.

Algo peor, realizan la tarea y no saben explicar la razón de como llegaron al resultado obtenido. Esto es uno de los problemas que con frecuencia se observa en los estudiantes cuya causa lo constituye lo ya explicado –la ausencia de una correcta orientación.

El alumno ejecuta, teniendo en cuenta la orientación dada y utilizando sus propias vías de solución. A pesar que el protagonismo corresponde al alumno, el profesor juega un roll importante, es el facilitador brindando ayuda, pero además identificando las posibilidades de cada alumno en particular al realizar la tarea y lo que realiza con la colaboración de otros o del propio maestro. Es decir, tener en cuenta la “zona de desarrollo próximo “ ya tratada en este trabajo. Esto le permite la adecuada planificación de la próxima tarea con las posibilidades reales de cada estudiante.

Etapa de control: Constituye la tercera etapa y tiene función retroalimentadora ya que le da elementos de juicios a las dos partes del proceso; alumno – profesor, donde el primero se valora a sí mismo, percatándose de sus avances y debilidades para trabajar sobre esta base y alcanzar el desarrollo. El segundo hace una valoración del objetivo propuesto teniendo en cuenta también el progreso y dificultades, lo que le permitirá evaluar los procedimientos y técnicas empleados y la planificación de la próxima tarea en correspondencia con lo observado y con las potencialidades individuales de los alumnos.

El control constituye ... *la acción que supone el establecimiento por el alumno de una correspondencia, de una comparación entre el desarrollo y el resultado de las tareas realizadas con un modelo y/o conjunto de criterios o exigencias dadas, lo que le permite conocer de forma consciente sus insuficiencias...* (Rico, 1996:17).

La etapa de control, sin embargo, no se limita al chequeo del resultado de la tarea sino que debe estar presente en las tres fases y sobre todo en la de orientación, ya que resulta de gran importancia controlar si la misma ha sido precisa, desprovista de elementos ambiguos que tiendan a la confusión. Muchas veces el docente se dice ¿por qué no prendió esta actividad en el aula si es un tema de interés para ellos, además los medios estaban adecuados, se tuvo en cuenta su conocimiento previo?

Las causas, por supuesto, pueden ser variadas, pero una que debe hacerlo reflexionar en primer lugar, para después buscar otros factores, es si en la fase orientadora él controló la comprensión de las acciones y operaciones a ejecutar. De lo contrario nunca se logrará el éxito de la tarea y por tanto, no habrá aprendizaje, ni desarrollo.

Los momentos estructurales del proceso de enseñanza–aprendizaje servirán de base teórica para la estructuración de los pasos de la secuencia metodológica.

1.3 Principales enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3.1 Elementos esenciales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se sabe, cada disciplina posee su propia metodología que la hace tener características propias y diferentes en algunos casos. Esto sin obviar los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionaron. Todo lo contrario, se crean sobre sus bases por lo que a continuación verán los elementos abordados por Rosa Antich y colaboradores (1989) a tener en cuenta para la enseñanza de lenguas extranjeras:

1. El proceso del pensamiento es igual en cualquier lengua.

2. El pensamiento se forma y se formula con la ayuda de la lengua materna.
3. La tarea de la enseñanza de una lengua extranjera es la de trasladar el contenido del material lingüístico del exterior (texto, diálogo) al interior, a su forma psicológica de operaciones mentales.

Es decir, que la tarea no es enseñar a pensar, sino enseñar a pensar en la lengua extranjera, enseñar los diversos modos en que se forman los conceptos en esa lengua.

Con frecuencia los alumnos se estancan en el aprendizaje de la lengua extranjera por la sencilla razón que recurren a la lengua materna para elaborar sus ideas. Por tanto, no hay proceso mental acorde con la tarea propuesta. Se ha elaborado una idea y se ha querido llevar a la lengua extranjera con un mecanismo de traducción. ¿Qué sucede entonces? No poseen el conocimiento del vocabulario que necesitan para ello y por tanto, la idea de lo que se ha querido expresar se distorsiona.

Sería mucho más sencillo pensarlo en la lengua extranjera y expresarlo posteriormente, existiendo un proceso lógico del pensamiento a la palabra y viceversa.

Unido a esto, las propias autoras se refieren a los dos aspectos metodológicos establecidos por Leontiev (1989) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera:

1. Adquisición de conocimientos lingüísticos.
2. Formación de hábitos y habilidades lingüísticas.

El primero está dado por el conocimiento de los fonemas, morfemas, palabras y otros, en correspondencia con su funcionamiento. Es decir, si lo que se quiere es enseñar cómo expresarse sobre las actividades habituales, pues se deben incluir los verbos de acción (get up, wake up, wash, have breakfast), la forma del presente simple y las expresiones de tiempo. Unido a todo ello la correcta pronunciación.

El segundo está encaminado a la utilización de lo mencionado anteriormente en situaciones comunicativas creadas a tales efectos. Si se deja en

el primer aspecto nunca se logrará la comunicación, sólo el simple conocimiento sobre aspectos de la lengua. Por tanto, se necesita un balance entre ambas y así lograr la competencia comunicativa.

También existen una serie de factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, a los que se les debe prestar especial atención y que han sido nombrados por Stern (1983). Los mismos son:

1. Contexto social en los que se incluyen los factores socioeconómicos, sociolingüísticos y socioculturales.
2. Características del discente: Edad, características afectivas y de la personalidad entre otras.
3. Condiciones del aprendizaje: Tratamiento educativo, contenido, procedimientos, materiales y exposición a la lengua en estudio.
4. Proceso de aprendizaje: Estrategias, técnicas y operaciones mentales.
5. Resultados del aprendizaje: Competencia comunicativa.

Sin embargo, faltaría incluir el factor motivacional; algo tan importante para un aprendizaje significativo, más si se trata de una lengua extranjera donde entran en juego también los motivos “intrínsecos” o, sea el deseo de dominar la lengua y los “extrínsecos” los que caracterizan a la gran mayoría de los alumnos de las Ciencias Médicas; examinar la asignatura; al menos durante la etapa de pregrado, donde sus necesidades son claramente futuras. Esto se torna diferente en el post grado en el que las necesidades son inmediatas y por tanto hay motivos intrínsecos. Se da el mismo caso para los estudiantes de habla inglesa que estudian cualquier carrera en Cuba. Aquí el fenómeno de aprendizaje del español se realiza mucho más rápido porque existen los dos motivos, pero además el medio favorece.

Para el primer caso mencionado resulta imprescindible despertar el interés de los alumnos a través de actividades que se semejen a la realidad y con el uso de técnicas y procedimientos variados, siempre de forma comunicativa. No debe faltar el juego de roles, el trabajo en grupos, los juegos didácticos, entre muchos otras técnicas.

Por otra parte, existen las estrategias para un buen aprendizaje de una segunda lengua.

1. Estrategia de planeamiento activo: Participa activamente en el proceso de aprendizaje.
2. Estrategia de aprendizaje académico: Relación entre forma y significado y establecen la práctica necesaria donde aprenden a ir excluyendo la lengua nativa más y más.
3. Estrategia de aprendizaje social: Tratan de usar la lengua con motivos.
4. Estrategia afectiva: Trata de desarrollar la actividad con mente positiva. (Stern, 1983: 411).

De todo lo expuesto hasta el momento, se puede decir que la enseñanza de una lengua extranjera se da bajo condiciones totalmente sociales que exigen del intercambio alumno-alumno, alumno-profesor y alumno-medio social.

Es factor primordial las motivaciones e intereses de los alumnos, así como sus necesidades ya sean lingüísticas o instrumentales. Dicha enseñanza debe tener en cuenta el conocimiento de los estudiantes sobre el mundo y sobre todo de los países que hablan dicha lengua. La misma hay que enseñarla en el contexto social en que ella tiene lugar a través de textos y situaciones auténticas.

Posteriormente, extrapolarla a situaciones propias de los estudiantes, lo que les posibilita el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades en el uso de esa lengua extranjera en situaciones de la vida real. Es decir, poder prestar su ayuda a países de habla inglesa, participar en eventos de carácter internacional donde casi siempre tiene primacía la lengua inglesa, intercambiar criterios y opiniones con colegas.

Existen otros elementos relacionados con la enseñanza de una segunda lengua que no se han abordado en este epígrafe, pues corresponden al enfoque comunicativo y serán tratados en el próximo epígrafe.

1.3.2 Enfoque comunicativo.

La “revolución comunicativa” como la nombra Irizar (1996), es enmarcada fuera de los métodos ya que en realidad, no es un método como tal y marca

pautas completamente diferentes a las establecidas hasta esa fecha (1970). Es lo que Stern (1983), calificó como la etapa del rompimiento con los métodos para dar paso a la aparición del enfoque comunicativo, el que él nombra como “ Enseñanza comunicativa de la lengua” y lo aborda en detalles en su libro “ Fundamental Concepts of Language”.

Teniendo en cuenta sus postulados, otros autores como Abbot (1977), Mc Dounagh (1977), Brown G. (1977), Byrn,D. (1977), Rico, M. (1996), Mañalich, R. (1999) además de la experiencia de dieciocho años de la autora de este trabajo en el uso del enfoque comunicativo en el aula, se expondrán diferentes elementos relacionados con el mismo.

Este goza de amplia divulgación y aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras que como bien dice su nombre, no es método sino un enfoque y que tiene sus bases en la Lingüística Textual y en la Teoría de la Comunicación. Diferentes autores la definen como sigue:

...ofrece una forma de análisis más específico enfocada a la gramática del texto (Matos, 1999: 55).

...propone el texto como unidad y el mismo es resultado de la actividad lingüística del hombre y por tanto debe tener una intención comunicativa dada. (Bernal, 1999:15)

...proporciona una nueva forma de análisis y respuesta a problemas teóricos y metodológicos que la lingüística tradicional no ha podido resolver. Su objeto de estudio lo constituye el texto. (Romeu, 1999:10)

Se subsume este último por considerarlo el más abarcador.

Esta propia autora hace referencia a cuatro principios teóricos relacionados con la Lingüística del Texto:

1. La concepción del lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación.
2. Relación entre pensamiento y lenguaje.
3. Unidad de contenido y forma en el estudio de los hechos lingüísticos.

4. El significado funcional comunicativo manifestado en el discurso constituye lo primario y no sus rasgos estructurales y gramaticales.

Todo esto en su conjunto ha conllevado a que hayan existido cambios sustanciales en la enseñanza de lenguas y por tanto, no se habla de una didáctica de la lengua sino del habla, cuyo centro lo constituye la comunicación. De aquí el enfoque comunicativo ya mencionado y que se puede definir como concepción metodológica moderna que surge posterior a 1970 y que ha sido posible debido a los aportes de la Lingüística Textual y la Teoría de la Comunicación. El enfoque comunicativo está centrado en una didáctica del habla, es decir en el funcionamiento del lenguaje en el proceso vivo de la comunicación en el que se exige al estudiante su competencia para comprender y construir textos de forma coherente.

Se caracteriza por la integración de las cuatro habilidades de la lengua - leer, escribir, hablar y escuchar - de forma natural tal y como sucede en la vida real; así como por tener en cuenta la tríada constituida por forma, función y noción o estructura, uso y significado que es lo mismo.

Las cuatro habilidades de la lengua están unidas de tal manera que ninguna de ellas puede ser totalmente aislada o separada del resto con propósitos docentes, independientemente que se haga más énfasis en unas que en otras.

*“Tratando de señalar un enfoque comunicativo e integrando las habilidades, debemos tener en cuenta la forma en que ellas normalmente se integran en la vida real... Así existe un nexo entre Lectura —→ Habla (+ audición) —→ Escritura
Lectura —→ Escritura (Byrne, 1981:108).*

Su objetivo primordial lo es la competencia comunicativa. La misma es definida por Hymes citado en Vivian Hernández (1999), como *la habilidad de dominar la situación de habla resultante de la aplicación adecuada de subcódigos diferentes*. Mientras que Canale y Swain también citados por la misma autora plantean las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, las que han sido sistematizadas por diferentes autores y llevadas a la práctica en su labor en la enseñanza de lenguas ya sea lengua materna o extranjera. Dentro de ellos se puede mencionar a Angelina Romeu (1999), la ya mencionada Vivian Hernández ,

colectivo de autores del Curso de Español “Universidad para todos”, colectivo de profesores de las Ciencias Médicas y muchos otros.

Sus cuatro dimensiones son:

1. Competencia Lingüística: Habilidad o habilidades para emplear los medios o recursos lingüísticos.

2. Competencia Sociolingüística: Habilidad para adecuar los medios lingüísticos al contexto y la situación.

3. Competencia Discursiva: Habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo.

4. Competencia Estratégica: Habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación logrando la finalidad.

Con vistas a lograr el objetivo máximo del enfoque comunicativo, este debe operar con un sistema de categorías según Angelina Romeu (1999). Estas son actividad comunicativa, texto, significado, función/uso, situaciones comunicativas, intención comunicativa, finalidad comunicativa, procedimiento comunicativo y medios comunicativos funcionales (fónicos, lexicales, morfológicos, sintácticos).

A pesar que este nuevo enfoque tiene su surgimiento en la década del 70, no es hasta la siguiente década que se introduce en Cuba para la enseñanza de lenguas extranjeras y más tarde toma auge para la lengua materna. Cuando se introdujo en Cuba en 1984 con la serie “Kernel” en las Ciencias Médicas y más tarde en los Pedagógicos y escuelas de idioma con “Spectrum” se pensaba que tales programas por sí solo, resolverían el problema de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo la experiencia de todos estos años ha demostrado, que hay que sistematizar cada una de las teorías relacionadas anteriormente, e integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje las cuatro habilidades de la lengua sin obviar su componente básico; la comprensión de textos, donde los mismos deben ser auténticos.

1.3.3 Comprensión de textos. Comprensión auditiva y Comprensión lectora.

A través del presente trabajo se ha hecho referencia en más de una ocasión a la comprensión en la enseñanza de lenguas. Constituye el objetivo primordial de la presente investigación, por lo que teniendo en cuenta todos los elementos teóricos que han sido abordadas en epígrafes anteriores se comenzará con las definiciones sobre este aspecto.

Comprender significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. Como proceso intelectual, ... supone captar los significados que otros han transmitidos mediante sonidos, imágenes, colores y movimiento (Romeu, 1999:14).

...proceso de construcción de significados por parte del receptor en la que se capta el significado completo del texto sin aislar sus oraciones (Angelina Romeu, 1999:19).

...construir ...los significados que otros han construido (Parra, 1999:3).

Sin embargo, para trabajar el componente comprensión de textos para los fines de la enseñanza, es necesario hacerlo de una forma más amplia. Es decir, que es aquel proceso mediante el cual se captan los significados expresados por otros, en los que influye el contexto en que los mismos se producen y constituye un acto individual original y creador. Este se cumple en mayor o menor escala en la medida que el receptor observe su estructura fonológica, se apropie del significado de las palabras y de sus relaciones sintácticas y a partir de aquí construya el significado que se ha captado del texto atendiendo a los niveles de lectura. Pero también constituye un elemento determinante, el conocimiento que se tenga del tema.

La definición por si sola no da elementos suficientes como para elaborar una secuencia metodológica a tales efectos. Se hace necesario pues, revisar un grupo de aspectos metodológicos establecidos por otros autores lo que posibilitará establecer las pautas necesarias para llevar a cabo la presente investigación.

Abbot (1977) divide la comprensión de textos en auditiva y de lectura. En la primera incluye los elementos de percepción, decodificación y predicción y selección.

Para una lengua extranjera plantea que el proceso se hace un poco más difícil porque la experiencia en esa lengua es menor y por tanto, todas las acciones y operaciones llevan un mayor esfuerzo. Hay más posibilidades de cometer errores, la predicción y selección se hace más difícil, no se sabe qué es lo más importante y la memoria a corto plazo es mucho menos eficiente.

Para la comprensión lectora el propio autor las divide en tres fases:

Actividades previas a la lectura en las que se encuentran anticipar el contenido, anticipar el contenido y la forma y trabajo con el vocabulario.

Actividades durante la lectura que incluye identificar la idea principal, encontrar detalles, seguir una secuencia, inferir el contexto, reconocer el propósito del escritor, reconocer las características del discurso y el papel del profesor.

Actividades posteriores a la lectura. Estas pueden ser actividades de escritura del discurso, aunque el vocabulario varíe. Ejemplo: Si el texto se refiere a la descripción de una ciudad, se les puede pedir que describan su ciudad o pueblo.

Mary Finocchiaro (1977) también se refiere a la comprensión auditiva planteando dos factores fundamentales. Uno referido a la familiarización con los elementos lingüísticos y el otro habilidades para inferir el significado de algunas palabras desconocidas a través del contexto.

En el caso de la comprensión lectora establece la estrategia siguiente:

1. Motivar la lectura relacionándola con la propia experiencia de los alumnos.
2. Establecer el propósito de la lectura.
3. Aclarar cualquier dificultad.
4. Lectura del texto en alta voz mientras los estudiantes siguen la misma.

Teorías más actuales que las ya mencionadas tratan la comprensión de textos basados en los aportes de la Lingüística Textual.

Beatriz Florín (1999) plantea que existe un grupo de estrategias para el proceso lector:

1. Estrategia para la activación de los esquemas previos.
2. Estrategias relacionadas con el vocabulario, lenguaje y predicción.
3. Estrategias relacionadas con la inferencia.

Ofelia Gassó (1999) presenta un algoritmo para la comprensión de textos, el cual lo aplicó no solo en la enseñanza de la lengua materna, sino en la enseñanza de otras asignaturas. La misma incluye lectura (una o más veces), trabajo con las incógnitas lexicales o búsqueda del significado contextual, determinación de la clave semántica del texto, es decir, la idea esencial, establecimiento de las redes de palabras vinculadas a la clave, elaboración de esquemas, localización de focos de interés personal, análisis de estructuras sintácticas que inciden en el significado de modo especial y verbalización del texto de forma oral y escrita.

Marina Parra (1990) trabaja pormenorizadamente la actividad lectora, planteando que existe una transacción entre el lector y el escritor a través del texto y además a través del medio social y con sus propios esquemas conceptuales. Por tanto, un mismo texto puede tener varias interpretaciones.

Las estrategias utilizadas en el proceso lector son:

- De muestreo: Le permite al lector seleccionar la información relevante y necesaria.
- De predicción: Predecir la información que se va presentando.
- De inferencia: Complementa la información explícita del texto con aquella que está implícita.
- De autocontrol: Ayudan al lector a controlar su proceso para asegurarse que está produciendo significados.
- De autocorrección: Se utilizan cuando el texto leído es difícil y sirven para reconsiderar la información obtenida o buscar más información.

Ciclos de lectura:

- Óptico perceptual: El cerebro controla al ojo para que recoja la información en el texto, buscando lo útil e ignorando lo que no es necesario.
- Sintáctico: La unidad más importante es la oración ya que el texto es una unidad semántica que se realiza en oraciones interrelacionadas.
- Semántico: Es el básico, mientras se lee se construyen y reconstruyen significados con la información que se recibe.

La comprensión lectora, plantea la autora, depende de factores relacionados con el receptor y con el texto mismo. Desde el punto de vista del emisor influyen factores tales como manejo adecuado del código, sus conocimientos sobre el contenido que expresa, la estructuración de coherencia entre otros. El receptor debe considerar el manejo del código, cierto conocimiento previo del contenido expuesto en el texto, el interés en el tema y su papel activo en el acto comunicativo. Con relación al texto, los factores que intervienen en su comprensión dependen de sus características y estas son: Cierre semántico, unidad, coherencia, estructuración semántica y formal, carácter pragmático y uso adecuado de elementos de cohesión.

Angelina Romeu (1999); autora cubana, tiene muchos puntos coincidentes con Marina Parra (1990) en cuanto a su metodología. Sin embargo hay un elemento importante que no ha sido mencionado por Marina Parra que son los factores que el profesor debe tener en cuenta para el desarrollo de habilidades de comprensión de textos. Estos son procedencia social, geográfica y características intelectuales del discente.

Los ciclos de lectura coinciden con los de la profesora Marina Parra (1990) pero incluye las reglas de proyección semántica dadas por Van Dijk - autor citado por ella- que son supresión, generalización y construcción.

Las estrategias para la comprensión de textos también coinciden con la autora anterior. No obstante se puede hablar de otro elemento al que ella se refiere y es la comprensión de textos vista en sus tres componentes, es decir, comprensión, análisis y construcción de textos en los que cada uno de ellos ocupa

una posición dada en la enseñanza de lenguas, comenzando por su primer componente que es la comprensión propiamente dicha, segundo componente, el análisis y como último componente, la construcción.

También hace referencia a los tres significados del texto los que revisten una importancia sustancial para el proceso de comprensión.

- Significado Literal o explícito: ¿Qué dice literalmente el texto?, o sea lo que se dice a nivel superficial, lo que es evidente en el texto, lo que se expresa de manera directa.
- Significado intencional o implícito: ¿Qué no dice la autora y está implícito?. Es el significado no declarado, no dicho, pero que está subtextado. Revela la verdadera intención de la comunicación. Se descubre entre líneas , subyace en el texto. Una vez descubierto se hace explícito.
- Significado complementario o cultural: ¿En qué medida el texto revela la cultura y la personalidad del autor? Es el significado que se denota a través de los recursos empleados, que tienen que ver con el universo del saber y se expresa en la profundidad del contenido y la experiencia del autor.

Una vez alcanzado los tres significados del texto, ya el alumno ha vencido un primer nivel de lectura y está en condiciones de pasar a un segundo nivel. Sobre los niveles de lectura también la autora se hace eco. El primero que es la traducción: ¿Qué dice el texto?, el segundo, la Interpretación: ¿Qué opina el receptor sobre lo que dice el texto? Y el tercero, la extrapolación: ¿Qué aplicación tiene este texto?

Partiendo de estos principios elabora su secuencia metodológica para la enseñanza de la comprensión de textos. La misma se estructura de la siguiente forma:

- Percepción del texto (lectura o audición)
- Reconocimiento de palabras claves y trabajo con el vocabulario.
- Aplicación de estrategias de comprensión, de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol, de auto corrección.
- Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles de lectura.

- Determinar los principales núcleos de significación (subtemas)
- Determinar el tema (la memoria semántica)

Felicia Rodríguez y Juan R. Montañós (2000) también tratan la comprensión lectora donde describen una serie de tareas.

Antes de leer “planificamos”.

1. ¿Cuál es el objetivo de esta actividad de lectura?.
2. ¿Cuál crees que es el tema o idea principal del texto?
3. ¿Qué sabes sobre este tema o idea que pudiera ayudarte a comprender el texto?
4. ¿Qué procedimiento de análisis del texto vas a emplear durante la lectura?.
5. ¿Se confirma tú hipótesis sobre la idea principal del texto? (si no es así modifícala).
6. ¿Comprendes el texto lo suficiente para responder el objetivo marcado? (si no es así debes generar una nueva hipótesis).
7. El proceso de análisis del texto escogido, ¿te está permitiendo aproximarte al objetivo marcado? (si no es así elige otro).

Al finalizar la lectura “ evaluamos”.

8. ¿Consideras que has entendido plenamente la idea principal sobre el texto? (si no, comenta tus dificultades).
9. ¿Crees que has recogido la información necesaria para responder el objetivo previsto? (si no es así debes buscar nueva información)
10. ¿Piensas que el procedimiento de análisis escogido ha sido óptimo para tus propósitos? (si no es así, explica cual elegirías).

Haciendo un análisis de cada teoría aquí recogida, se puede concluir que la de Mary Finocchiaro (1977), aunque no desacertada totalmente, carece de elementos de juicio que le permitan al docente y discente hacer cumplir el proceso de comprensión.

En el caso de la comprensión auditiva, la familiarización no debe centrarse solamente en el aspecto lingüístico, sino y más importante, la familiarización con el tema en cuestión. Además carece de tareas específicas para ser desarrolladas por los alumnos.

En la comprensión lectora, tampoco incluye elementos primordiales como son el significado y la extrapolación a un nuevo contexto. Quiere decir que la comprensión se limita al trabajo del texto como tal.

Por su parte, Abbot (1977) hace un análisis más detallado de la comprensión lectora, en las que hay principios muy coincidentes con el punto de vista de la autora de la presente investigación; no así de la auditiva la que queda a un nivel de reproducción solamente.

También carece de la etapa de familiarización con el tema. Cuando plantea la percepción se refiere a la fonética, es decir distinción entre sonidos o palabras. La decodificación se refiere a la capacidad del individuo de reconocer y entender el texto con su significado, mientras que la predicción y selección está dada por la capacidad de predecir lo que viene posteriormente dentro de una misma oración o en la que le sigue.

Por tanto, los tres procesos que describe son procesos mentales y no ofrece una guía o sugerencia de cómo el profesor debe resolver esta habilidad tan importante en el aula. La comprensión lectora describe todo un proceso en el que incluye no solo los procesos mentales, sino cada una de las actividades a desarrollar para lograr el propósito. Al tratar las actividades previas, expone el proceso a llevar a cabo que resulta extremadamente relevante para la posterior comprensión del material.

En la lengua materna hay ocasiones en que el trabajo previo no resulta necesario por ser un tema conocido por los estudiantes. Sin embargo, para una lengua extranjera este paso es imprescindible, pues aunque el tema les sea familiar no poseen, por una parte todo el conocimiento en la lengua extranjera sobre el vocabulario del tema y debe ser anticipado, al menos aquel que resulte difícil o que determine en el entendimiento general del texto. Por otra parte, aquel que conocen, es posible que forme parte de un vocabulario pasivo y que debe ser activado.

Abbot (1977) expone una vía de cómo llevar a cabo este adelantamiento que es a través de láminas, con preguntas y respuestas. Esto realmente es fructífero, pero existen otras vías que pueden ser utilizadas.

Las actividades durante la lectura recogen variados elementos con los que hay plena coincidencia, pero no todos serían utilizados, al menos en este nivel. Por otra parte, sería importante incluir una tarea previa a la primera lectura que no fuera exactamente extraer la idea esencial o colocar el título, pues estas acciones requieren de un alto nivel de abstracción y generalización y de análisis y síntesis que no sería posible realizarlas con calidad en este momento del proceso. Se les debe poner preguntas generales que conlleven a su comprensión global, para más tarde penetrar en el texto. De esta metodología se tomarán algunos de sus pasos para ser utilizadas en la secuencia metodológica.

La de Ofelia Gassó (1999) también está bien elaborada, pero solo se encamina a la comprensión lectora. Algo similar ocurre con la de Felicia Rodríguez (2000). Además esta profundiza un poco más en el proceso, por lo que debe ser utilizado en el nivel avanzado de la enseñanza. Es una metodología diseñada para personas con cierto grado de experiencia en desarrollar la tarea y orienta como hacerla más efectiva. Falta la descripción de la etapa de familiarización, y sus dos elementos resaltantes los constituyen el trabajo con el significado y la estructura.

Marina Parra (1990) establece una serie de parámetros muy importantes desde el texto como tal, hasta el proceso que el mismo encierra y que servirán de base teórica. En cuanto a la comprensión lectora, Angelina Romeu (1999) es la que establece las pautas metodológicas fundamentales a seguir para basar el presente trabajo en unión a los aportes dados por Abbot (1977).

Sin embargo, hay elementos en su teoría, que aunque muy acertados para la enseñanza del Español como lengua materna no resultan de interés para el Inglés, como extranjera. Para el presente trabajo se tendrá en cuenta el significado complementario o cultural en algunas ocasiones solamente, pues los textos que se utilizarán para estos propósitos no se prestan para ese análisis, además de no resultar necesarios por el nivel que se trata.

Es válido aclarar, que solo se han revisado aquellos trabajos metodológicos relacionados con la comprensión auditiva o lectora que tienen sus bases teóricas en el enfoque comunicativo. No se consideró necesario a este punto de la

investigación, regresar a la revisión de otros autores que ya sus teorías han sido llevadas a la práctica y probadas sus deficiencias en la actividad del aula.

De todo lo expuesto en este epígrafe se puede concluir que indudablemente, la comprensión de textos constituye el elemento o componente básico en la enseñanza de lenguas. De ella depende el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua y el logro de la competencia comunicativa.

La comprensión de textos tiene sus dos aristas fundamentales - auditiva y lectora - que aunque sus bases son las mismas, requieren de un tratamiento metodológico diferenciado. Los factores que influyen sobre una, no son exactamente los mismos que influyen sobre la otra. Estas diferencias toman mayor relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, donde debe tenerse muy en cuenta los momentos estructurales de cada actividad, o sea la orientación, ejecución y control, siendo la primera determinante en el éxito de la tarea.

Todo el análisis hecho a través de esta fundamentación teórica en aspectos relacionados con la psicología, pedagogía y metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como elementos más específicos sobre el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos, servirán de base psicopedagógica y metodológica para la secuencia metodológica, teniendo muy en cuenta los postulados del enfoque histórico-cultural, así como también los principios de la Lingüística Textual y el enfoque comunicativo.

CAPITULO II. SECUENCIA METODOLÓGICA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

Antes de describir cada paso de la presente secuencia metodológica, se tratarán algunos aspectos relevantes relacionados con la misma. También se harán valoraciones generales que se han tenido en cuenta para su elaboración y que fueron sistematizadas en el Capítulo I.

El concepto de texto ha sido trabajado por los iniciadores de la Lingüística Textual y por algunas pedagogas que se relacionan a continuación, con sus respectivas definiciones.

Conjunto de unidades lingüísticas vinculadas con un conglomerado total de intención significativa. (Petofi citado por Vivian Hernández 1999:55)

Marina Parra, profesora colombiana define el texto con fines docentes como *...cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en una situación concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural.* (Marina Parra 1990:14).

Enunciado comunicativo coherente, portador de un significado que cumple una función comunitaria en un contexto específico; que se produce con una determinada intención comunicativa y finalidad; que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos y escoge los medios lingüísticos más adecuados (Angelina Romeu 1999:10).

Unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad (Cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, e intertextualidad) (Felicia Rodríguez 2000:15).

Entre los conceptos revisados no se observa contradicción alguna y todos reflejan la importancia del significado en el texto y su finalidad o intención que siempre es o debe ser comunicativa. El mismo es la unidad básica de la Lingüística Textual y de la comprensión.

Por otra parte, el concepto de texto se extiende al lenguaje hablado, incluso presente también en el diálogo.

Interesa explicar los siete criterios de textualidad abordados en el concepto de Felicia Rodríguez (2000), pues constituyen aspectos importantes.

- Cohesión: Se refiere al modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí y se manifiesta en la “sintaxis superficial “ del texto. Se da en el plano de la expresión. Dentro de los recursos de cohesión textual están:

a) Recurrencia o repetición.

Ejemplo: My sister lives in a big house. It is the house that we all like to visit because our parents used to live there.

b) Función sustitutoria en los que se utilizan los pronombres de tercera persona, los pro-adverbios, y las proformas léxicas.

Ejemplo: Two Southafrican students finish their career this year. They are going to their country in July.

c) Elipsis.

Ejemplo: Helen went to Havana; Robert, to Santiago de Cuba.

d) Función informativa y orden de los constituyentes.

e) Topicalización.

Ejemplo: On that corner, the accident took place.

f) Marcadores u operadores discursivos: Son todas aquellas palabras o frases que encierran un significado determinado en cuanto a su uso. Existe un gran grupo de ellos.

Ejemplo:

- Adición (Besides, In the same way)
- Advertencia (watch out !, oh!)
- Comienzo discursivo (well, ok)
- Afirmación (Sure, yes)
- Cierre discursivo (at last, that is all)
- Doubt (Perhaps)
- Coherencia: Se manifiesta en un nivel más profundo mediante la continuidad de sentido que caracteriza un texto y que afecta a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados. Estos conceptos se

elaboran en función del fin que se persigue con ese texto. La misma se da en el plano del contenido, es decir el significado y tiene tres funciones: garantiza el enlace semántico, prepara al receptor para la información que sigue, lo orienta en la comprensión del texto y fija la “memoria textual” pues hace que el receptor vuelva a revisar lo leído.

- Intencionalidad: Está dada por la actitud del emisor respecto a sus objetivos.
- Aceptabilidad: Se refiere al receptor, la cual ocurre cuando la comunicación le llega sin alteraciones dada por la calidad del texto.
- Informatividad: Depende del grado de predicción o probabilidad de determinadas elementos o información que aparecen en el texto. La estructuración de un texto se rige por un equilibrio justo entre información nueva y conocida.
- Situacionalidad: Está dada por la importancia del texto en el interior de una situación comunicativa concreta.
- Intertextualidad: Pone el texto en relación con los demás textos con los que establece relaciones de significado.

Todos estos criterios se tuvieron presente para la selección de los textos a incluir en la secuencia metodológica. Ellos son los que garantizan en última instancia, la calidad de los mismos y por tanto, propician un adecuado trabajo con la comprensión.

Como bien se planteó al finalizar el Capítulo I, los fundamentos teóricos en que está sustentado este trabajo, son los elementos de Psicología, Pedagogía y metodología relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras para la comprensión de textos; específicamente los elementos de los enfoques histórico-cultural y comunicativo.

Resulta necesario entonces, los que constituyen presupuestos que han servido de base para la elaboración de la secuencia y la selección de los textos. Ellos han sido elaborado a partir del sustento psicológico, pedagógico y didáctico precedente.

1. Flexibilidad metodológica.

2. Necesidades, motivaciones e intereses constituyen elementos imprescindibles a tener en cuenta.
3. Las cuatro habilidades de la lengua deben ser integradas de forma natural y darle prioridad a una u otra en un momento determinado, en dependencia del objetivo de la clase o actividad. No se puede obviar el componente básico de la enseñanza de lenguas que lo constituye la comprensión de textos.
4. Trabajar por lograr la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones. Ir más allá de la llamada competencia “transicional” (Stern 1983:399) que se refiere al período intermedio de aprendizaje de la lengua, compuesto por elementos correctos e incorrectos.
5. Darle el papel que le corresponde al trabajo colectivo, aprovechando y desarrollando las potencialidades individuales y la zona de desarrollo próximo.
6. Tener muy en cuenta las diferencias individuales y trabajar en base a ellas.
7. Inclusión de actividades o tareas motivadoras fuera de las recogidas en el libro de texto, que propicien la comunicación.
8. La estructura, el uso y el significado deben estar presente en cada actividad, comenzando por el significado y uso del contenido y a través de ellos la estructura gramatical. Esto no indica en ningún momento considerar la explicación gramatical un tabú.
9. Papel protagónico del alumno en el proceso y de facilitador del maestro.
10. Hacer uso de la lengua materna en aquellos casos que sea necesario, por no contar con otra vía efectiva o para establecer comparaciones que ayuden a afianzar los conocimientos.
11. Clasificación de los errores para su corrección en el momento adecuado y de forma indirecta, en correspondencia con el nivel de asimilación de la tarea.
12. La fluidez y la precisión en el uso del idioma deben estar siempre presentes, enfatizando en el caso de la primera en las fases de reproducción y práctica y en la segunda en la fase de producción.

13. Planificación de la tarea en base a los momentos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, orientación, ejecución y control.

Ya se dijo con anterioridad que la comprensión constituye el componente básico de la enseñanza de lenguas y la forman dos aristas fundamentales. Es decir, las habilidades de lectura y audición. Para la comprensión auditiva, influyen negativamente factores tales como, la variedad en el estilo, entonación, pronunciación y acento de cada hablante en correspondencia también con su lugar de procedencia. Cuando se oye por la radio, la voz de un habanero y un espirituario se nota la diferencia en la pronunciación, así sucede con un oriental, donde la entonación es inconfundible. Si se trata del idioma inglés, la entonación, acento y pronunciación de un gran número de palabras e incluso el léxico, difiere del que se habla en Inglaterra y en los Estados Unidos. Pero más aún, dentro de estos propios países también existen diferencias.

La familiarización que se tenga con esa variante de la lengua, juega un papel determinante en el éxito de la comprensión. Otro factor está determinado por el nivel cultural de la persona que hable, pues no es lo mismo oír una entrevista sobre las actividades que realizan en el tiempo libre un profesor de una universidad y un campesino. En el primer ejemplo, va a haber un texto en el mejor sentido de la palabra. En el segundo caso, no va a haber un texto bien elaborado y por consiguiente la comprensión va a llevar un mayor esfuerzo y una mejor planificación y orientación por parte del profesor.

Otro aspecto que influye es la aptitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y el conocimiento que se tenga sobre el tema, dominio de su vocabulario, así como la metodología que se emplee.

También afecta el hecho que la repetición no siempre es posible y por tanto hay que limitarse casi siempre a una audición, dos y cuando más tres. Por último y de gran significación está la calidad de la grabación y el medio donde tiene lugar la audición, la que puede estar afectada por los ruidos externos, la cercanía o lejanía con el hablante que va desde un nativo, el profesor (aunque no es lo ideal), una grabación, una actividad televisada, entre otras variantes.

Para la comprensión lectora algunos de estos factores tiene su influencia, pero en menor medida. Es el caso de las diferencias lexicales y gramaticales. Por ejemplo un norteamericano diría:

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

1

2

Un inglés diría:

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

1

2

La primera es una diferencia gramatical, mientras que la segunda es lexical.

Existen otros factores que tienen su influencia directa en la lectura. Por ejemplo, el lenguaje siempre es más rebuscado, formal, menos coloquial. Se recurre mucho a la sinonimia y por tanto lleva un conocimiento mayor del idioma. La gramática también es variada.

Sin embargo, hay ventajas en ellas; se puede virar atrás cuantas veces se entienda, se pueden hacer diferentes tipos de lectura de acuerdo al objetivo que se quiere lograr. Las técnicas para llegar al resultado son más variadas y cada individuo adecua las acciones y sobre todo las operaciones, en correspondencia a su gusto y comodidad. Puede hacer anotaciones, subrayar, resúmenes y otros.

Por último, la comprensión lectora es un proceso individual y en el caso de la lengua extranjera, sólo en raras excepciones debe hacerse en voz alta. De hacerse así, su objetivo no será en ningún momento la comprensión sino la pronunciación y entonación, la que puede ser medida en una actividad oral. Dentro de los autores que enfatizan este elemento se encuentran Abbot (1977) y María Isabel González (1999) con lo que coincide la autora de este trabajo en su totalidad.

La comprensión de textos en la lengua extranjera, tanto auditiva como lectora, requiere necesariamente de un período de familiarización con el tema más o menos profundo en dependencia de su complejidad y del nivel de conocimiento que posean los alumnos sobre el mismo, además de lo cerca o lo lejos que pueda estar de ellos. Por ejemplo un texto que trata sobre las características físicas de las personas, no lleva un alto nivel de familiarización. Aunque hay diferencias

entre el físico de un japonés y un cubano o un africano, los aspectos generales son iguales para todos. Sin embargo, si dicho texto incluye en una segunda parte la forma en que las personas de Escocia se visten y qué está a la moda en ese momento; esto lleva un nivel de familiarización un poco mayor.

Existen marcadas diferencias en las habilidades de comprensión que pueda tener un individuo en su lengua materna y las que pueda ir adquiriendo en la lengua extranjera. Esto significa que las acciones y operaciones deben estar encaminadas a la situación específica de esa lengua extranjera. Cada estudiante, por su parte, las adecua a sus potencialidades individuales.

Independientemente que la comprensión de textos es una y su objetivo, también es solo uno, constituye dos de las cuatro habilidades de la lengua. Por tanto, se consideró necesario especificar en algunos de los pasos, aquellas acciones que solamente deben ser utilizadas en uno u otro caso específicamente. Es decir, que en dependencia de la situación de que se trate, en la que influyen las características individuales y colectivas del grupo, sus potencialidades, las condiciones en que se produce la tarea y el tipo de texto a utilizar, el profesor tendrá libertad para adaptarla a la situación dada de audición o lectura.

Hay algunos casos, sin embargo, que ambas habilidades se desarrollan en una misma actividad, primero la comprensión auditiva y más tarde la lectora. Otra variante ocurre cuando la primera parte de un texto, se presenta con la comprensión lectora (generalmente diálogos), y la segunda con la comprensión auditiva.

Para ambas situaciones, los pasos de dicha secuencia metodológica se utilizan en una sola ocasión.

Dentro de los aspectos que se han tenido en cuenta para la selección de los textos, aparte de los siete criterios ya mencionados, están:

- Autenticidad: Siempre que ha sido posible se han incluido textos auténticos, lo que propicia un aprendizaje más real de esa lengua extranjera. En aquellos casos donde los textos no han podido ser auténticos dados porque el contenido no lo ha permitido, pues se han tomado textos de libros de países angloparlantes. Ninguno ha sido elaborado por la profesora. Es decir en el

caso de la lectura, han sido publicados en inglés y para la audición se han tomado dos lecturas auténticas grabadas por angloparlantes.

- Elementos lingüísticos. Se han incluido aquellos textos donde existe una correspondencia directa con las funciones y formas que se deben tratar en esa unidad.
- Elementos culturales: Tener en cuenta aquellos elementos que sean de conocimiento del estudiante. Y en caso que por otros problemas que ya se han analizado, se incluyan algunos no muy familiares a ellos, realizar una planificación pormenorizada de la acción de familiarización con el tema.
- Aplicabilidad: El contenido debe ser relevante para la vida real de los estudiantes.
- Adaptabilidad: Debe adaptarse con facilidad a las acciones que corresponde realizar para lograr el propósito de comprensión.
- Extensión del texto de 120 - 150 palabras, donde no haya exceso de palabras desconocidas.
- Correspondencia con los motivos e intereses de los estudiantes.

El propósito esencial de la secuencia metodológica, es desarrollar habilidades de comprensión de textos.

Los pasos secuenciales son:

1. Familiarización con el tema.
2. Acción previa a la percepción auditiva o lectora y audición o lectura del texto.
3. Preguntas sobre el texto.
4. Selección de la idea esencial.
5. Título del texto
6. Continuación del texto con ideas propias.
7. Trabajo con el vocabulario.
8. Lingüística del texto.
9. Interpretación
10. Extrapolación.

Los mismos serán desglosados en los tres momentos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje, sugiriéndose vías para llevarlos a cabo.

Como se explicó anteriormente en este trabajo, unido a los pasos secuenciales divididos por fases, se realizó una selección de textos. Se incluyó uno para cada unidad para la comprensión lectora, los que aparecerán en los anexos 1-3,5,7-9. Los anexos 18 y 19 corresponden a los textos grabados por angloparlantes para comprensión auditiva. A continuación se relacionan las acciones derivadas de algunos de esos textos, los que ilustran los pasos secuenciales descritos en páginas anteriores.

COMPRENSIÓN LECTORA

Unit I

Texto (anexo 1)

1. Ask the following questions:
 - Do you like to write?
 - What do you usually write?
 - Do you write letters?
 - Who do you write letters to?
 - Have you ever written a letter to someone you don't know?
 - So, you have/haven't had a pen pal. (The teacher explains what the underlined word means).
2. Now you are going to read the following letter and I want you to tell me what the purpose of the letter is. (anexo 1)
3. Read again and answer the questions below.
 - Is Roberto Venezuelan?
 - Is Mrs. Rodríguez Roberto's pen pal?
 - Is his father a teacher?
 - What's his job? And his mother?
 - What is the weather like there, good or bad?
4. Circle the words which are not related.
 - Polish – Cuban – singer – British –Chinese
 - Pen pal – cold - letter – writing – Sara
 - Warm – wet – winter – rainy – list
 - Banker – worker – engineer – pleasant – receptionist

5. Robert is at the bus station to school. A girl sits next to him. They are talking. Complete the conversation, please.

María : Hello _____.

Roberto: _____ Bogotá in Colombia.

María: _____ name?

Roberto: _____ Roberto Pérez. Pleased _____,
María.

María: _____, too. And where _____?

Roberto: _____ here, Caracas. I'm a student in High school.
_____?

(Asking for occupation)

María: _____ a student too. I study Medicine. I'm in first year.

Roberto: Oh!

6. Roberto stops talking. He is thinking about his new pen pal.

- What about you?
- Do you like to have pen pals?
- When you write to them for the first time, how do you do it? In the same way, or differently?
- What other elements would you consider important in this kind of letter?
- Could you add it to Roberto's?

7. Now, write your name in a piece of paper with an imaginary nationality. (Teacher picks up pieces of paper, redistributing them afterwards).

Take a piece of paper and do not say anybody the one you take. Let's imagine that person will be a pen friend , so you are going to write a letter to him/her.

Students start writing the letter in the classroom, but they will finish it as homework, put it in an envelope with the person's name and send it to him/her. Tell the students to read the letter to keep it for next week. At that time, the reading will be the answer to Roberto's letter. So, their letters will be used as familiarization for the following reading.

UNIT II

Texto (anexo 2)

1. Students will read the letters which were sent to them in the previous lesson. (Teacher should take notes of mistakes which will be checked at the end of the lesson or in the next one. It depends on the time available).

Ok, those were the letters you started writing in the week before. Do you remember the letter we dealt with, that day?

- Who was the writer of that letter?
- Do you remember something about him? (If not it doesn't matter)
- Who does he write the letter to?
- What for?

2. Now you are going to read this other letter, so that you can tell me if there is any relation between them. (anexo2)

3. Read again in order to answer the following questions.

- Does Sara accept the exchange of letters?
- Where is she from?
- What does she do?
- Is her father alive?
- Does Sara live with her mother?
- Where does she work?
- Is the weather in Alaska similar to that in Venezuela?

4. Imagine you are Sara. Write a short paragraph in which you include an explanation about the picture you see there.

5. Read the words in column A and select a synonym or an antonym in column B.

1. Recieve	__send
2. Next	__last
3. Different	__perhaps
4. Large	__short
5. Maybe	__similar
	__regard

6. Roberto receives Sara's letter and his mother is asking him questions about her. Complete their conversation, please.

Mother: Who's that letter from?

Roberto: From a new pen pal.

Mother: Another pen pal? _____ name?

Roberto: Her name is Sara. She is from Alaska.

Mother: What _____?

Roberto: She _____ foreign Languages in High school, and her mother works for a TV station.

Mother: What about her father? Where _____ work?

Roberto: No, her father is dead.

Mother: Oh! Poor her!

7. What do you think about Sara's letter? Do you like it? Is her letter more explicit than Roberto's? Why? Why not?

8. Now, you are going to do the same Sara did. You are going to answer your pen pal's letter. (If there is time, they write the letter in class to their imaginary pen pal to be checked afterwards. (If time is not enough, they will do it as homework).

UNIT IV

Texto (Anexo 3)

1. Look at the picture (anexo 4)
 - What can you say about it?
 - What happens after this?
 - Who participates in the party?
 - And after the party, what happens? (In this case the teacher takes advantages to pre teach the word honeymoon).
2. Ok, you will read this text which is related to the topic we've just discussed. This way, you can tell me what happens before, during and after the wedding.
3. Read again and answer the following questions.
 - What do a bride and a groom do when they decide to get married?
 - Who announces Cristina and Gino Antonio's wedding?
 - What does Gino do?
 - What about Cristina?
 - Why is retirement a second honeymoon for some people?
4. Insert a paragraph about the couple's likes and dislikes.
5. Which would be the most appropriate title to this reading?
6. Sit in small groups and give definitions to the following words or phrases.

My group's definition

1. Wedding

2. Honeymoon

3. Parents-in law

4. Guests _____

5. Retirement _____

7. Now that you have talked about weddings in your country and read about them from another country; Can you compare them? Take notes with your partners and talk about this afterwards.

8. Mr. and Mrs. Leone have a reservation at a "5 Star" hotel in Colombia. They just get there. (The Linguistic aspects included here, were taught through the unit)

Receptionist: What _____, please?

Mr. Leone: Mr. Gino Antonio Leone.

Receptionist: Is your last name Leon?

Mr. Leone: Yes, but with an e at the end.

Receptionist: _____ ?

Mr. Leone: 416 Palma Street, Bogotá.

Receptionist: Ok. Thank you very much.

Second day at the hotel. The couple is reading announcements.

Mrs. Leone: Look Gino, _____ a concert ____ the town theatre
____ Sunday ____ 8pm. _____ going?

Mr. Leone: Oh! But it's about rock music and I don't like it, Cristy.

Mrs. Leone: What _____, Gino?

Mr. Leone: You know I like pop music. But look at this. _____ a
comedy ____ the cinema ____ Sunday.

Mrs. Leone: Excellent. Let's go to watch the film.

9. Look at the card given with the information about the events that will take place in the city during this week.

Concert	Teatro Principal	Saturday	8 pm
Baseball match (Sancti Spiritus vs. Holguín)	José A. Huelga's stadium	Monday	8 pm
"El muchacho de Copacabana" Author: Acela Caner Román	Art Gallery	Wednesday	2 pm
"Apasionados" (Argentina)	Conrado Benítez Cinema	Whole week	2 pm 8 pm 10 pm

- Write individually about two events.
- Work with your partner. Invite him/her to one of the places you wrote about. If he/she doesn't accept, select others from the card.

10. Mr. and Mrs. Leone are on holiday. They do many different things. What about you? What do you do when you are on vacation? Describe one of these days in a paragraph form in no less than 80 words.

UNIT VI

Texto (anexo 5)

1. Look at the pictures I will show you and write in your notebooks the actions that you do from those that are seen in the pictures. (Anexo 6)

(Teacher shows the pictures)

After checking what they did, and giving any explanation if it is needed about any verb they do not know, ask some questions.

- You told me you watch TV. What kind of program do you watch?
- Do you watch Soap Operas, for example “Salir de Noche”, “Doble Juego”?

(Write the word Soap Operas on board)

2. Now read carefully the following text and write true or false. Justify the false ones. (anexo 5).

1. _____ Young people have always liked to watch soap operas.
2. _____ There are characters of different ages in nowadays soap operas.
3. _____ Soap opera is a means of entertainment.
4. _____ To have fun was one of the most important topics.

3. Read again and answer the following questions:

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

4. Do you think young people have fun watching soap operas? Give your personal points.

5. Select the main idea from the paragraph which reads from young people.

6. After you read the text, would you be able to select the correct title?

- _____ Soap operas in the sixties and now.
- _____ TV programs and soap operas.
- _____ Soap operas: a good way for entertainment.

7. Some of you told me you like to watch soap operas. The following is a conversation in which a friend asked about it.

Friend: _____ soap operas?

watch

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

Friend: How _____ them?

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

Friend: _____ everybody at home _____ them?

(like)

You: Well, my father _____ them, but _____

(No - like)

(1-2 times)

them. Of course, when there is a baseball match, we _____

problems. He _____ that is my hobby.

(No- understand)

Friend: What about your mother and sister?

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

Friend: _____ after you watch the soap opera?

You: You know I _____ .

(Seven days- study)

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

You: They are really interesting. I _____ them too.

8. In your conversation, you talked a little about what you do, but I want you to describe a typical day in your life.

UNIT XIII

Texto (Anexo 7)

1. Do a brain storming with the word TOUR. Now, write a paragraph about it.
2. Read the following text once. It offers you information about tours. Try to get as much details as possible about the places mentioned there.
3. Read again and answer the questions below.

- Are there many places to visit in San Francisco? If there are, mention three of them.
- Is San Francisco a good place for nightlife?
- Can you eat Italian food at any place in San Francisco? Explain.
- What could you say about life in San Francisco city?
- Where can you have a good meal, there in San Francisco?

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

5. You have already read that there are very good restaurants in San Francisco. Then, imagine a friend of yours is at one of those restaurants having a conversation with the waitress. Please help him/her to complete the conversation.

Waitress: Good Evening. Can I help you?

Your friend: Oh! Yes. Good evening for you too.

Waitress: _____ your order, please?

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

Waitress: How _____ your chicken?

Your friend: _____, please.

Waitress: And your _____?

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

Waitress: Certainly. _____ else?

Your friend: Yes, something to drink.

Waitress: The red wine is very good.

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

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

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

Waitress: Is that all?

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

Waitress: Thanks for you too.

6. This was really part of the text that we put in dialogue form. Would you be able to incorporate it to the reading in paragraph form.

7. Crosswork groups (Adapted from the book "Look Who's talking")

Divide the class into groups of three to five students each. Distribute papers with the crosswork grid. Explain that each group will have five minutes to write down as many different words as possible related to the text. (Of course, they won't see the text while doing the exercise). Everyone in the group must suggest words. Participation from each group member is of primary importance and group members must be patient. Points will be awarded equal to the number of letters in each word. What follows is an example of what students are supposed to do.

				H					
	T		T	O	U	R			
	H			T					
D	I	N	N	E	R				
	N			L		S			S
	G			S		E		E	T
	S	A	N		T	C	F		R
						A			E
					C	L	Y		E
						P			T

8. The text is about San Francisco, a beautiful place in the world. Now it's time for you to write about two different cities you have visited, and to compare them taking into account the elements studied.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1 Análisis del diagnóstico facto-perceptual

Se emplearon diferentes vías para determinar las necesidades en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera, en el primer año de la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas “Faustino Pérez Hernández”, de Sancti Spíritus, durante el curso 2001 - 2002.

Primeramente se realizó un análisis pormenorizado del libro de texto, “Changes” I, su cuaderno de trabajo y los programas de las asignaturas Inglés I y II, correspondientes al primer año de las carreras de las Ciencias Médicas. Esto se hizo con vistas a analizar la metodología empleada en la comprensión de textos, además de los ejercicios tanto de comprensión lectora como auditiva, incluidos en dichos documentos .

Como aspectos generales se puede plantear que dicho libro es el primero de una serie de tres que se utilizan para la enseñanza del Inglés en el ciclo básico, es decir, primero, segundo y tercer año de las carreras de las Ciencias Médicas. El mismo, como ya se dijo en la introducción, se comenzó a utilizar en el curso 1999-2000, en todo el país en las Universidades Médicas.

Tiene como objetivo cubrir las cuatro habilidades de la lengua - audición, habla, lectura y escritura - con énfasis particular, según el autor, en las dos primeras. Su objetivo primario está en lograr la competencia comunicativa, es decir comunicarse de acuerdo con la situación, propósito y papel de los participantes. Se cuenta con el libro del estudiante, el libro del profesor, cuaderno de trabajo y grabaciones realizadas por nativos con diferentes voces y acentos.

El libro del estudiante contiene quince unidades con un resumen cada tres de ellas, de los aspectos más relevantes de cada unidad, estructurados igual que el resto de las unidades. El libro del profesor ofrece sugerencias con opciones, de cómo realizar las actividades del libro de texto. También posee los textos de las grabaciones y las respuestas de los ejercicios del cuaderno y de los tests; otro elemento que sirve como diagnóstico para medir el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

El cuaderno de trabajo proporciona práctica adicional sobre los aspectos tratados en el libro de texto para continuar el desarrollo de la gramática, la

ortografía, el vocabulario, la pronunciación y las habilidades de la lengua en mayor o menor medida. Es un material complementario muy valioso, cuyas actividades responden a los contenidos de cada unidad.

La comprensión de textos como tal, aparece en pocos ejercicios. Es decir, hay dos textos para comprensión lectora con preguntas sobre el mismo y algunos párrafos de los que se derivan ejercicios de comprensión. Estos pueden ser usados de acuerdo con el contenido tratado. No se observa el énfasis que el autor plantea sobre la habilidad de audición.

A pesar de que se presenta un modelo de Inglés británico para comunicación internacional, tiene su basamento cultural en Inglaterra. Esto por supuesto, es normal si se tiene en cuenta el principio de la autenticidad, pero requiere de una concientización por parte del docente para enseñar la lengua en su propio contexto social, insertando elementos propios de la cultura del país donde se imparte el idioma extranjero.

Es de destacar que la mayoría de los temas, son de interés de los alumnos y recogen información real del mundo. Por ejemplo, personalidades famosas de variadas esferas y lugares, descripciones de personas, cosas, localidades, elementos de la geografía mundial, la moda, los precios, tipos de música, actividades diarias, entre otras.

También hay una sección en cada unidad nombrada "Snapshots" y siempre se refiere a países desarrollados de Eurasia como son Italia, Francia, Japón y Reino Unido. De América solo se incluye Estados Unidos, Canadá y en raras ocasiones México. Aquí se necesita de la maestría del profesor para llevar ese contenido a situaciones que se acerquen más a la realidad de los alumnos.

En la tabla (1) que sigue aparecen recogidos todos aquellos aspectos relacionados con la comprensión auditiva que dicho libro incluye.

TABLA 1: TIPO DE TEXTO Y EJERCICIOS PARA COMPRENSIÓN AUDITIVA. LIBRO "CHANGES I"

Unidad	Cant. de Textos	Tipo de texto				Familiariz.con el tema			Tarea previa		Trab. con el vocab.		Cont. Con ideas propias		Extrap.	
		Diál. cortos	Diál. largos	Preg. Y resp.	Orac. aisladas	Gral.	Espec.	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
I	1				1	1			1			1		1		1
II	3		1	1	1	1	1	1	3			3		3	2	1
III	3		3			2	1		3			3		3		3
IV	2		2			1	1		2			2		2	1	1
V	1			1			1		1			1		1	1	
VI	2		1	1		1		1	2			2		2		2
VII	1		1			1			1			1		1		1
VIII	2	1	1				2		2			2		2	2	
IX	2		2			1	1		2			2		2	2	
X	2		2				2		2			2		2	1	1
XI	3		3			2	1		3			3	1	2	1	2
XII	2		2		1	2			2		1	2		2		2
XIII	2		2				2		2			2		2	1	1
XIV	2		1	1			2		2			2		2	1	1
XV	3	1	2			2	1		3			3		3	1	2

“Changes I” posee en su mayoría, los textos adecuados para un primer nivel de enseñanza elemental de una lengua extranjera. Son textos auténticos, que se basan en conversaciones de diferentes temas, entrevistas de reporteros sobre los gustos, el tiempo libre, el trabajo, la familia, la cultura general, la moda y otros. Son variados y se relacionan con el tema de la unidad, aunque hay algunos de oraciones aisladas que no se prestan para esta habilidad. Solo faltaría incluir algunos textos en los que el alumno tenga la oportunidad de practicar algo que vaya más allá de un diálogo.

La cantidad de textos por unidad es de dos de cada tres clases, por lo que en la mayoría de ellas hay una actividad de audición. Los mismos tienen un tamaño acorde con el nivel y se ofrece una familiarización con el tema de la audición. Por ejemplo, cuando se trata de una entrevista sobre lo que hacen esas personas en el tiempo libre, primero se les pregunta a ellos, o se les pide que se pregunten unos a los otros. En algunos casos hasta se adelanta vocabulario.

Es válido aclarar que en ocasiones, la familiarización sugerida por el autor del libro es muy general y no le permite al estudiante adentrarse en el tema para recordar el vocabulario pasivo sobre el mismo o aprender el nuevo, así como el resto de los aspectos lingüísticos, que resultan elementales para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Algo muy importante que se observa es que siempre la audición tiene una tarea previa a la misma, que va desde un ejercicio de verdadero falso, contestar preguntas, hasta llenar en un cuadro datos sobre fecha, hora y lugar. La familiarización es un paso imprescindible, pues de lo contrario, el alumno escucha y no concentra su atención en nada específico. Por tanto, la comprensión del material le resulta más difícil.

El trabajo con el vocabulario no se realiza en ninguno de los casos. Está claro que para este tipo de comprensión, lo que más interesa es que se lleve la idea de lo que se está hablando y tenga una comprensión global del mismo como pasos primarios. Sin embargo, si se deja a este nivel, no hay oportunidad para un desarrollo completo de la habilidad, hasta llegar a la extrapolación, la que se realiza en parte de las actividades. Por tanto, si se le pide al alumno que esa

situación lo lleve a una nueva, se le debe preparar el camino para lograr la producción.

Otra acción que se considera que desarrolla la creatividad de los estudiantes y además permite su práctica en el idioma, es pedirle que continúen el texto con ideas propias. Esto significa que creen un final, lo cambien, o lo amplíen. Dicha acción nunca se desarrolla como tampoco se pide que titulen el material. No obstante, hay algunos casos en que el texto que se utiliza para la audición está muy relacionado con uno que fue o que será trabajado en lectura. En estos casos la comprensión se funde en una sola y es por ello que no siempre se realiza el trabajo con los indicadores antes mencionado.

Otro elemento que incide es que cuando el texto es puramente de audición, el alumno no llega a establecer la relación fonema-grafema del texto en su totalidad y por tanto, no necesita todas las acciones. Ello depende de las características del mismo. Hay otros casos que sí son necesarios, pero se obvian. Sobre estos se encaminó el presente trabajo.

En cuanto a la comprensión lectora dicho libro se encuentra en un nivel mayor de desventaja. Esto puede comprobarse en la tabla (2) que aparece seguidamente.

TABLA 2 TIPO DE TEXTO Y EJERCICIOS PARA COMPRENSIÓN LECTORA. LIBRO "CHANGES I"

Unidad	Tipo de texto							Familiar. con el tema		Tarea previa		Trab. con el vocab.		Contin. con ideas ppias		Idea esencial		Preg.		Tít.del texto		Opinión del texto		Estruct. Gram.		Extrap.	
	Diálogo	Anuncio	Párrafo	Texto	Encuesta	Datos	Postal	Noticias	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS	NO	IS
I	2							1	1		2	2			2	2	1	1		2		2	2			1	1
II	2	1						1	2	1	1		2		2	2		2		2		2	2			2	
III	2	1						1	2	1	2	2			3	3	1	2		3		3	2			2	1
IV	2		1					1	2		3	2	1		3	3	1	2		3	1	2	2	1		3	
V	1			1				2		1	1	1	1		2	2	1	1		2		2	1	1	1		
VI	2				1				1	2		2			2	2		2		2		2		2	2		
VII	2								1	2	1	2	1		3	3	1	3		3		1	2	1	1	1	2
VIII	2	1					1		2	2	1	3			3	3		1		3		3		2	2		
IX	1			1					2		2	1	1		2	2	1	2		2		2	1	1	1	2	
X	1		1					1	2	1		2	1		3	3	1	2	1	2		3	2	1	2	1	
XI	2	2							2	1	3	2	1		3	3	1	2		3		3	2	1	3		
XII	2			1					2	1	2	3			3	3	1	2		3		3	2	1		3	
XIII	2	1							2	1		3			3	3	1	2		3		3	1	2	2	1	
XIV	2					1				1		2	1		3	3	1	2		3		3	2	1	1	1	2
XV	2			1				1	3			1	2		3	3	1	2		3		3	2	1	3		

“Changes I cuenta con cuatro textos propiamente dichos en todo el libro. El resto de los materiales son diálogos que aparecen en todas las unidades, anuncios en varias, encuesta en una de ellas, datos, postales y noticias; uno en cada caso. Algunos de estos diálogos se dividen en dos y se utiliza una parte para comprensión auditiva y otra para comprensión lectora. En otras ocasiones, el mismo diálogo se utiliza primero para la comprensión auditiva y después para la lectora.

Como se refleja en la tabla 2 a tales efectos, el libro carece de materiales que le permitan a los estudiantes desarrollar la habilidad de comprensión a través del proceso que ella encierra. Existen muy pocos textos que reúnen los requisitos de acuerdo con las orientaciones metodológicas de las asignaturas. Por tanto, el alumno se enfrenta a algo que no ha practicado y sus resultados nunca podrán ser óptimos. Tratan de resolver el problema, contestando las preguntas sin una decodificación del mensaje, ya que no han desarrollado dicha habilidad.

Lo positivo que se observa en el tipo de material es que son basados en aspectos de la realidad, como es el caso de los anuncios, postales, noticias, entre otros. Esto, no obstante no es lo único de esa realidad y por tanto, desde sus inicios hay que prepararlos para enfrentar esta tarea.

A diferencia de la comprensión auditiva, en la comprensión lectora no se sugiere con frecuencia la familiarización con el tema y no siempre hay tarea previa a la lectura. Ello ocasiona que el alumno se encuentre perdido, pues no sabe de que se va a hablar. Además si el nivel de información sobre el tema es poco, no llegará a la comprensión. Pero más aún, si se le orienta que lean sin una tarea, sencillamente su lectura va a ser infructífera en la mayoría de los casos, ya que vagarán por todo el texto tratando de captar toda la información. De lo contrario, si se realiza una actividad en que haya intercambio entre el profesor y los alumnos o entre los propios alumnos, su espectro se abre, se amplía y la información es captada con mayor facilidad.

El trabajo con el vocabulario, el autor casi siempre lo sugiere a través de explicaciones o del significado de las palabras, al menos en el libro de texto. El

cuaderno incluye diferentes tipos de ejercicios de vocabulario que pueden insertarse como parte de esos textos.

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

Es claramente lógico que estos pasos se obvian, cuando las características de los textos dan poca posibilidad para su realización. Las preguntas indirectas o de inferencia y ejercicios para emplear la estructura gramatical, se realizan en un gran número de casos, lo que le permite al estudiante trabajar en un aspecto importante de lectura y en otro paso secuencial que es la lingüística del texto. Tampoco se trabaja la interpretación que tiene que ver con valoraciones del texto, comparaciones, debates y opiniones.

La extrapolación, por su parte se le da casi siempre un buen seguimiento. Sucede en este caso lo mismo que en la comprensión auditiva. Se lograría mayor calidad si se trabajara un poco más el texto, es decir, si se incluyeran otras acciones a realizar para llegar a cumplir el objetivo de la tarea.

Por tanto, de la valoración de ambas actividades, se puede resumir como sigue:

1. Los textos utilizados en la comprensión auditiva reúnen los requisitos para desarrollar esta habilidad.
2. La comprensión lectora carece de textos para desarrollar habilidades en este sentido.
3. No existe sistematicidad ni consistencia en la metodología empleada para ambas habilidades.
4. La familiarización con el tema y la tarea previa a la audición siempre son sugeridas por el autor, sucediendo lo contrario para la lectura.
5. La única actividad de producción, que se trabaja es la extrapolación, quedando fuera la continuación del texto con ideas propias, el debate, la comparación, la descripción, la narración y las opiniones.

Seguidamente de esto se analizaron los programas de las asignaturas Inglés I y II. Se pudo constatar que dicho programa tiene sus bases generales en el enfoque comunicativo y aspectos del enfoque histórico-cultural. Se describe la importancia que reviste el trabajo con las cuatro habilidades de la lengua para el desarrollo lingüístico (comunicación verbal). Sin embargo, se plantea la primacía hacia la lengua oral.

Unido a esto también se plantea el conocimiento de aspectos relativos al lenguaje extraverbal y a elementos culturales de la lengua en cuestión. Esto permite lograr la competencia comunicativa, que aunque no se menciona, se infiere por las características que se describen.

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

Se plantea la importancia que reviste tener en cuenta el proceso a la hora de desarrollar la habilidad de escritura, sin hacer énfasis en el resultado. Llama la atención que se sugiera este elemento solamente para una habilidad, cuando en realidad se debe priorizar en cualquier tarea o actividad que se asigne al estudiante.

Cada habilidad lingüística es un proceso y ellas en su conjunto constituyen el proceso de comunicación; que si el profesor centra su trabajo en el resultado solamente, nunca llegará a desarrollar habilidades en sus alumnos, para hacer uso de la lengua.

Otra de las indicaciones está centrada en la utilización de los medios de enseñanza que requieren las asignaturas, esencialmente grabadoras; elemento este que ha afectado grandemente, pues hay carencia de este medio en el centro por una parte y por otra el estado de las existentes no es el mejor.

En cuanto a las evaluaciones, indican el empleo de la evaluación frecuente a través de un resumen de cada unidad. El mismo se emite teniendo en cuenta la

elaboración de ejercicios orales o escritos, o aprovechando algunas de las actividades de producción del libro de texto o cuaderno.

Se orientan tres evaluaciones parciales; es decir un trabajo de control en clases fundamentalmente oral, una tarea extraclase y una prueba intrasemestral oral y escrita. Estos deben ser elaborados de acuerdo con lo orientado por el Grupo Nacional de Asesores Metodológicos para la enseñanza de idiomas (GNAMEI). Los textos para la comprensión deben tener una extensión de 120-150 palabras y para la redacción de 60-80 de acuerdo con la Instrucción del Viceministerio de atención a la docencia No.6/1995 (VAD 6/1995).

En todos los casos se sugiere la evaluación de aquello que haya sido practicado en clases, para evitar tensiones innecesarias en los estudiantes y ser lo más justo posible.

Por último, los programas de las asignaturas Inglés I y II corresponden al libro de texto "Changes I". Los objetivos de ambas asignaturas son los mismos y se encuentran divididos en instructivos y educativos en los que se resaltan lograr la formación integral de la personalidad bajo los principios de la sociedad socialista y el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua de forma comunicativa.

De todo este análisis se deduce que:

1. Los programas de las asignaturas Inglés I y II no poseen diferencia alguna; ni siquiera en el nivel de asimilación del logro de sus objetivos; por lo que el profesor se encuentra ante una encrucijada un poco difícil de discernir. No se describe el peldaño que debe subir de una asignatura a otra.
2. Los objetivos se separan en instructivos y educativos; algo que no debe verse así, pues los segundos se logran a través de los primeros, o sea, de los contenidos.
3. A pesar que los mismos persiguen el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua en las que por supuesto, se incluyen la comprensión lectora y auditiva; en ningún momento se enfatiza en el papel determinante de la comprensión para llegar a la competencia comunicativa y se le da primacía a la habilidad oral.

4. Se indica muy claramente la utilización de ejercicios, técnicas y procedimientos que hayan sido entrenados en clases. Sin embargo, las orientaciones de la instrucción VAD 6/1995 no se corresponde con los materiales del libro, ya que no hay ninguno que llegue a las 120 palabras. Esto indica que no hay correspondencia entre las orientaciones metodológicas y el contenido del libro de texto en cuanto a comprensión lectora, por lo que no se prepara al estudiante para desarrollar habilidades en este sentido.

Un tercer análisis lo constituyó las clases visitadas. Se realizó un total de doce observaciones a los cuatro profesores del año, en las que se utilizó una guía de observación (Anexo 20). Se midieron aquellos aspectos relacionados con las habilidades de comprensión.

Lo observado en las clases, recogido a continuación en la tabla 3, arrojó resultados similares a los del análisis del libro de texto. Esto lo justifica el hecho que al ser un programa con sólo cuatro años de aplicación, los docentes se circunscriben un poco más a las sugerencias del autor.

TABLA 3

Resultados clases visitadas . 1er año Medicina y Enfermería. Curso 2001 y 2002. 1er Semestre.

Cantidad de clases visitadas: 12.

////////////////////////////////////	Comprensión Auditiva		
Aspectos objeto de análisis.		No	%
Familiarización con el tema	De forma general	8	66,6
	De forma específica	2	16,6
	Ninguna	2	16,6
Tipo de material	Texto largo	7	58,3
	Texto corto (Diálogo)	1	8,3
	Preguntas y Respuestas	2	16,6
	Oraciones Aisladas	2	16,6
Tarea previa a la percepción	Sí	12	100
	No	0	0
Preguntas	Sí	5	41,6
	No	7	58,3
Lingüística del texto	Sí		
	No.		
Titular el texto	Sí	0	0
	No	12	100
Trabajo con el vocabulario	Sí	0	0
	No	12	100
Continuación del texto con ideas propias	Sí	0	0
	No	12	100
Interpretación	Sí	0	0
	No	12	100
Extrapolación	Sí	4	33.3
	No	8	66.6
Utilización de otros materiales	Sí	0	0
	No	12	100
Interferencias para la audición	Sí	9	75
	No	3	25
Interés o motivación por el tema	Sí	8	66.6
	No	4	33.3

Como se puede observar en la tabla anterior, en la comprensión auditiva hubo un total de cuatro aspectos que no se trabajaron en ninguno de los casos. Se trata del trabajo con el vocabulario, titular el texto, continuar el mismo con ideas propias, su lingüística y la interpretación

Estos aspectos no siempre son necesarios en la comprensión auditiva debido a que algunos textos del libro, sobre todo diálogos, se trabajan primero en esta, y en un ejercicio posterior, la lectora, por lo que quedan unidas en la misma tarea.

Los textos utilizados fueron los del libro del estudiante, donde un 66,6% de ellos son diálogos. Esto no es negativo, pues la mayor parte de la percepción auditiva que se realiza en la vida real es en el proceso de comunicación emisor-receptor; pero se necesita otro tipo de audición, como es escuchar un nativo acerca de un tema determinado (conferencia, exposición) de los que no hay ninguno en todo el libro.

Hubo familiarización con el tema en un 83.3% y esto permitió una mejor comprensión del material en un menor tiempo. Los resultados fueron aun mejor cuando esa familiarización se realizó de forma específica.

Algo muy positivo fue que la tarea previa a la audición siempre fue orientada, por lo que el alumno sabía hacia que debía centrar su atención. Sin embargo, actividades de producción como extrapolación e interpretación, se realizó solo la primera y en un 33.3%. Este tipo de actividad reviste gran importancia, pues hay un nivel alto de integración de las habilidades de la lengua y además, es donde ciertamente se comprueba si el proceso de comprensión ha tenido éxito o no.

Otro elemento valorado fue la interferencia, la cual estuvo presente en nueve clases (75%); aspecto éste que tiene su repercusión en las actividades a desarrollar. Dentro de los elementos que afectaron, está el estado de las grabadoras que en casi todo los casos fue regular y algunos ruidos del exterior que fueron resueltos con la repetición de la grabación.

Por último y no menos importante, se analizó el interés o motivación por el tema. El mismo se vio presente en ocho clases (66,6%); algo que como se sabe tiene una gran influencia en la tarea a realizar. Dentro de los aspectos que se

destacan en el enfoque comunicativo está tener en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes para así realizar la tarea con un ambiente de deseo de solución y logrando el aprendizaje y con ello el desarrollo.

La comprensión lectora se comportó algo diferente en algunos aspectos y similar en otros. Véase la tabla 4 al respecto.

TABLA 4

Resultados clases visitadas . 1er año Medicina y Enfermería. Curso 2001- 2002. 1er Semestre.

Cantidad de clases visitadas: 12.

Aspectos objeto de análisis.	Comprensión Lectora		
		No	%
Familiarización con el tema	De forma general	3	25
	De forma específica	1	8,3
	Ninguna	8	66,6
	Diálogo	9	75
	Anuncio	2	16,6
	Encuesta	1	8,3
Tarea previa a la percepción	Sí	4	33,3
	No	8	66,6
Selección de la idea esencial	Sí	0	0
	No	12	100
Preguntas	Sí	6	50
	No	6	50
Lingüística del texto	Sí	10	83,3
	No.	2	16,6
Titular el texto	Sí	0	0
	No	12	100
Trabajo con el vocabulario	Sí	10	83,3
	No	2	16,6
Continuación del texto con ideas propias	Sí	1	8,3
	No	11	91,6
Interpretación	Sí	2	16,6
	No	10	83,3
Extrapolación	Sí	9	75
	No	3	25
Utilización de otros materiales	Sí	0	0
	No	12	100
Interés o motivación por el tema	Sí	7	58,3

	No	5	41.6
--	----	---	------

La familiarización con el tema se realizó solo cuatro veces, es decir un 33.3% y la tarea previa a la lectura un 41,6%. El trabajo con el vocabulario se efectuó en un 83.3% pero casi siempre a través de la explicación o traducción en algunos de los casos. Este puede mejorarse dándole uso al cuaderno de trabajo, donde hay un gran número de ejercicios de vocabulario.

Los materiales utilizados fueron diálogos en un 75%, más dos anuncios y una encuesta. Este es el aspecto que más incidencia negativa ha tenido para desarrollar la comprensión de lectura. Los textos no siempre reúnen los requisitos para trabajar el proceso de comprensión y se hace necesario anexar aquellos que sí lo reúnen, logrando así el objetivo propuesto. Ya se explicó la contradicción que se presenta entre las orientaciones y el libro de texto, al respecto. Se realizaron solamente preguntas sobre el texto en un 50%.y en ninguno de los casos se extrajo la idea esencial o se le dio título al texto.

La interpretación se realizó en un 16.6 %, mientras que la lingüística del texto tiene un resultado inverso, o sea, se trabajó en un 83.3 % y siempre a través de las funciones, de su uso. Se extrajo del texto la estructura gramatical utilizando el método de inducción o deducción, se mostraron otros ejemplos y después se practicó en contextos similares.

La extrapolación se realizó en un 75 %, pero no adquirió altos niveles por no haber un proceso o secuencia de pasos de forma escalonada hasta llegar a ésta, que es cuando el estudiante produce. El resto de los ejercicios de producción se realizaron a un nivel ínfimo.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se concluye que:

1. Tanto la lectura como la audición presentan dificultades en las formas en que son impartidas, lo que incide en lograr la competencia comunicativa en los estudiantes, que constituye el objetivo esencial del enfoque comunicativo.
2. No hay consistencia ni sistematicidad en las acciones a realizar.
3. A pesar que los textos de lectura no reúnen los requisitos, se constata mejor aprovechamiento de las discentes durante la lectura. El método

de observación ha demostrado que sus causas están en los factores que ya se explicaron en el capítulo II, que inciden en la comprensión auditiva.

Por último se realizó un diagnóstico, a través de dos pruebas pedagógicas (Anexos 21 y 22), cuyos resultados aparecen a continuación en las tablas 5 y 6.

Tabla 5: Resultados de la prueba diagnóstica sobre comprensión auditiva antes de la aplicación de la secuencia metodológica a 30 estudiantes.

Indicadores evaluados	Diagnóstico	
	Media	Desv.Std
Preguntas sobre el texto	2.87	1.01
Selección de sinónimos y antónimos	2.70	0.92
Continuación del texto con ideas propias	2.77	0.97
Extrapolación	2.97	1.10
Nota total	2.80	0.96

Fuente: Prueba pedagógica.

Dichas pruebas diagnósticas se aplicaron al culminarse el primer semestre a treinta estudiantes divididos en dos subgrupos de medicina. Hubo coincidencia plena con lo encontrado a través del resto de las formas ya descritas. Los promedios obtenidos en todos los indicadores en cuanto a comprensión auditiva, estuvieron entre 2,7 y llegaron a alcanzar 2,97. El más bajo fue la selección de sinónimos y antónimos, que nunca se había trabajado, mientras que la extrapolación fue la más alta, a pesar de ser una actividad de producción. En esto elemento influyó el hecho, que es una de las acciones que más se trabajó. La nota total obtenida fue de 2.80 con una desviación estándar de 0.96.

En la comprensión lectora, aunque los resultados estuvieron por encima de la auditiva (tabla 6, diagnóstico), también se observaron dificultades.

Tabla 6: Resultados de la prueba diagnóstica sobre comprensión lectora antes de la aplicación de la secuencia metodológica a 30 estudiantes.

Indicadores evaluados	Diagnóstico	
	Media	Desv.Std
Selección de la idea esencial	3.17	1.02
Selección del significado correcto	3.80	1.06
Preguntas sobre el texto	3.77	1.07
Continuación del texto con ideas propias	3.17	1.09
Titular el texto	4.00	0.98
Uso de la estructura gramatical	3.27	0.91
Descripción	3.27	1.01
Opinión sobre el texto	3.13	0.97
Nota total	3.30	0.99

Fuente: Prueba pedagógica.

En actividades de producción, como opinar sobre el texto y continuar el texto con ideas propias, dichos promedios fueron de 3.13 y 3.77 respectivamente. Su desviación estándar fue de 1.09 en el primero y 0.97 en el segundo. La idea esencial fue otro parámetro también bajo, que tiene su explicación en la falta de práctica de los alumnos hacia esta actividad.

Opuesto a esto se presenta titular el texto con un promedio de 4 y desviación estándar de 0.98 a pesar de ser una acción que nunca se había practicado, pero

realmente es algo que requiere de un nivel mínimo de comprensión para lograr el resultado. El uso de la estructura gramatical y la descripción obtuvieron iguales promedios (3.27) con una desviación estándar de 0.91 y 1.01 respectivamente. La nota total no fue de calidad, es decir, 3.30 y 0.99 desviación estándar.

Como se dijo al comienzo de esta valoración, los resultados obtenidos en las visitas a clases y en el análisis del libro y los programas coinciden. Así también se observa coincidencia con relación al diagnóstico. Todo ello se resume como sigue.

1. Hay una restricción de los profesores hacia las actividades del libro de texto. Esto tiene efectos negativos, ya que no se aprovechan las potencialidades individuales de los alumnos por un lado y por otro, no se adaptan los contenidos a las situaciones específicas del contexto.
2. Se evidencia una vez más la ausencia de pasos secuenciales importantes para lograr un buen desarrollo de la habilidad de comprensión de textos, ya sea auditiva o lectora.
3. Los aspectos de mayor afectación en la primera son el trabajo con el vocabulario y la interpretación, siendo la familiarización con el tema y la tarea previa a la audición, las que mejor trabajo presentan.
4. En la comprensión lectora hay mayor trabajo en la lingüística del texto, el vocabulario y la extrapolación, en tanto que la interpretación y la continuación del texto con ideas propias se reduce casi al mínimo.
5. La motivación se vio presente en el 58,3% de las actividades que al igual que en la comprensión auditiva o en cualquier otro tipo de tarea del proceso de enseñanza-aprendizaje determina su realización exitosa.

La causa fundamental de la falta de motivación en esos casos se debió a que los temas no eran afines a los intereses de los estudiantes, ni reflejaban aspectos de su cultura, algo que como se explicó en el análisis del libro de texto, siempre tratan sobre la cultura de Inglaterra. Por solo citar un ejemplo, una de las actividades de lectura era una encuesta referida a mantenerse en forma. Este es un tema que no está alejado de la realidad de los alumnos, sin embargo las preguntas, en su mayoría no estaban relacionadas con su situación real. Como bien se observa en el anexo

antes mencionado, la encuesta está dirigida a personas que trabajen, que tengan hijos, además que incluye algunos deportes que no son los acostumbrados de practicar en el contexto cubano. Desde el punto de vista de la autora, esta actividad de lectura, de utilizarla, debe ser adaptada a la situación de los estudiantes. Así tendrá un efecto positivo, pues el tema en cuestión es algo que se maneja en el medio de los estudiantes y guarda relación con el futuro trabajo de ellos como principales promotores de salud.

3.2 Análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de la secuencia metodológica.

Como bien aparece explicado en la introducción del presente trabajo, se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple para seleccionar dos grupos de medicina de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. La docencia era impartida por dos profesores que poseían igual experiencia que el resto de los demás profesores del colectivo.

Se procedió entonces a la aplicación de la secuencia metodológica. Después de transcurrida trece semanas de dicha aplicación, se realizaron dos pruebas pedagógicas (Anexos 23 y 24). A ambos resultados se les halló la media, la desviación estándar y se le aplicó el Test de Wilcoxon, cuyo nivel de significación fue de 0.05. Todos estos resultados aparecen recogidos a continuación en la tabla 7 (ver gráfica, anexo 25).

Tabla 7: Comparación de las pruebas pedagógicas de comprensión auditiva.

Indicadores evaluados	Diagnóstico	Comprobación
------------------------------	--------------------	---------------------

	Media	Desv.Std	Media	Desv.Std
Preguntas sobre el texto	2.87	1.01	4.00	0.91
Selección de sinónimos y antónimos	2.70	0.92	4.07	0.83
Continuación del texto con ideas propias	2.77	0.97	3.93	0.91
Extrapolación	2.97	1.10	3.87	0.94
Nota total	2.80	0.96	3.97	0.85

Fuente: Pruebas pedagógicas.

Test de Wilcoxon

Propiedad

1	Z=-4.29	p=0.00 (0, 24, 6)
2	Z=-4.46	p=0.00 (0, 26, 4)
3	Z=-4.23	p=0.00 (1, 25, 4)
4	Z=-3.72	p=0.00 (1, 20, 9)
NT	Z=-4.37	p=0.00 (0, 25, 5)

Para la comprensión auditiva solo se midieron cuatro elementos. El resto de los indicadores no se creyó necesario medirlos aquí, ya que al ser un texto en el que no llega a percibirse la relación sonido-grafía, no ofrece la posibilidad de ejecutar otras acciones. Por otra parte, en varias ocasiones se realiza audición previa a la lectura y el trabajo se realiza en conjunto.

El promedio más bajo alcanzado en la prueba diagnóstica fue de 2.70 (tabla 7) para seleccionar sinónimos y antónimos y su desviación estándar de 0.92, pero fue el más que mejoró en la prueba pedagógica (4.07) con una desviación estándar de 0.83. Sólo cuatro alumnos mantuvieron su calificación mientras que 26 lo elevaron.

Son lógicos los resultados iniciales, pues para la comprensión auditiva, este indicador nunca había sido trabajado en el aula, de acuerdo con lo que se observó en el análisis del libro de texto y en las clases visitadas.

Seguido de este, se presenta la continuación del texto con ideas propias, que es una acción que requiere un alto nivel de comprensión de lo oído, para entonces continuar dicho texto de forma coherente. También aquí, hubo diferencia significativa y 25 estudiantes mejoraron su nota, cuatro mantuvieron la misma y uno empeoró. Se observa por tanto, un gran avance, si se tiene en cuenta que es una actividad totalmente de producción.

El tercer lugar lo ocupó las preguntas sobre el texto con un 2.87 de promedio inicial cuya desviación estándar fue de 1.01 y 4.00 como promedio final con desviación estándar de 0.91. Aunque esta actividad siempre se había trabajado previa a la audición; los resultados iniciales fueron muy bajos, pues se explicó en el capítulo anterior que en la audición influyen un grupo de factores que conspiran contra el desarrollo de la habilidad. No obstante el trabajo sistemático realizado durante la aplicación de la secuencia, hizo que 26 estudiantes mejoraran sus resultados, ninguno empeorara y seis mantuvieran su misma nota.

Ese resultado inicial, a pesar de haber sido trabajado el indicador, lo justifica el hecho que es la primera acción que ellos realizan durante la tarea y como no hay oportunidad para regresar al texto posteriormente, pues se quedan con lo comprendido en las tres audiciones ofrecidas por el profesor.

La extrapolación se elevó algo en comparación con el resto de los indicadores en esa prueba diagnóstica (2.97) con desviación estándar de 1.10 pero fue la que alcanzó un menor promedio en la prueba posterior a la intervención pedagógica (3.87) y 0.94 la desviación estándar. No obstante, hubo diferencia significativa en esa acción, igual al resto; es decir de $P=0.00$ y la cantidad de estudiantes que mejoraron sus notas se encuentra en 26 que es el segundo más alto de todos los indicadores. Hubo un estudiante que empeoró su calificación.

A pesar de todo lo analizado se considera que hubo un gran avance ya que al igual que la continuación del texto con ideas propias, es una actividad puramente de

producción, donde para lograrla hay que integrar las cuatro habilidades de la lengua, que es casi decir ser competente.

Su calificación total casi alcanza evaluaciones de calidad con un promedio de 3.87 y desviación estándar de 0.83 comparado con el anterior que fue de 2.80 y 0.96 respectivamente. La mejoría se mantiene en un rango alto (25) y no hay retroceso en ningún alumno, por lo que aquí también se comprueba la validez de la secuencia metodológica.

Para la comprensión lectora se midió un grupo mayor de aspectos ya que desde el punto de vista metodológico, ésta se trabajó más detalladamente. Una a la otra se complementan en algún momento, pero la lectura es un proceso más largo debido a que es una actividad más independiente en que las operaciones de cada alumno difieren un poco más porque son acomodadas a sus características individuales.

Los aspectos evaluados fueron:

- a) Preguntas sobre el texto.
- b) Selección del significado correcto.
- c) Título del texto.
- d) Selección de la idea esencial.
- e) Uso de la estructura gramatical.
- f) Continuación del texto con ideas propias
- g) Opinión sobre el texto
- h) Descripción.

Quiere decir que se evaluaron todos aquellos aspectos propuestos en la secuencia metodológica que conllevan al desarrollo de dicha habilidad. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla 8.

Tabla 8: Comparación de las pruebas pedagógicas de comprensión lectora.

Indicadores evaluados	Diagnóstico		Comprobación	
	Media	Desv.Std	Media	Desv.Std.

Selección de la idea esencial	3.17	1.02	4.00	0.95
Selección del significado correcto	3.80	1.06	4.23	0.77
Preguntas sobre el texto	3.77	1.07	4.27	0.74
Continuación del texto con ideas propias	3.17	1.09	4.17	0.75
Titular el texto	4.00	0.98	4.57	0.50
Uso de la estructura gramatical	3.27	0.91	4.00	0.74
Descripción	3.27	1.01	4.07	0.83
Opinión sobre el texto	3.13	0.97	4.30	0.70
Nota total	3.30	0.99	4.20	0.71

Fuente: Pruebas pedagógicas.

Test de Wilcoxon Propiedad

1	Z=-4.01	p=0.00
2	Z=-3.06	p=0.002
3	Z=-3.06	p=0.002
4	Z=-4.01	p=0.00
5	Z=-2.90	p=0.004
6	Z=-4.01	p=0.00
7	Z=-3.88	p=0.00
8	Z=-4.46	p=0.00
NT	Z=-4.29	p=0.00

Como se puede observar en la tabla 8 anteriormente (ver gráfica anexo 26), de los ocho aspectos relacionados, el que más problemas tuvo en la prueba diagnóstica fue el de opinar sobre el texto. Sin embargo, fue la acción que más mejoría logró (26 estudiantes). El promedio se elevó de 3.17 a 4.30 en el que $P=0.00$, por lo que hubo diferencias significativas.

Le siguieron la selección de la idea esencial y la continuación del texto con ideas propias, con un promedio de 3.17 en ambos casos en la prueba diagnóstica y una desviación estándar de 1.02 y 1.09 respectivamente. En la prueba pedagógica los resultados fueron superiores de 4.00 y 4.17 como promedio respectivamente, mientras que la desviación estándar fue 0.95 y 0.75. También hubo un gran avance en ambos casos con diferencias significativas. Esto demuestra que ha habido un trabajo en forma de sistema, lo que ha permitido ir apropiándose de los conocimientos y desarrollando hábitos y habilidades a un alto nivel, si se tiene en cuenta que de las tres actividades mencionadas, dos son de producción, además que dos de ellas no habían sido casi trabajadas antes de la prueba diagnóstica.

La lingüística del texto a través del uso de la estructura gramatical y la extrapolación, a través de una descripción promediaron 3.17 en prueba diagnóstica y se elevaron a 4.00 y 4.07 en prueba pedagógica.

En estos indicadores también hay diferencias significativas en las que 22 estudiantes mejoraron su calificación para el primero y 21 para el segundo. Un solo caso empeoró en lo relacionado con la lingüística del texto, que aunque no era lo esperado, no es relevante a los efectos del análisis de los resultados estadísticos.

Las preguntas sobre el texto promediaron 3.77 antes de la aplicación de la propuesta y 4.27 después de la misma con una desviación estándar de 1.07 y 0.74 respectivamente. Aunque la diferencia significativa está evidente, la mejoría que hubo fue menor que en los casos anteriores, dado precisamente porque esta acción era la que más se realizaba antes de la intervención pedagógica. Esto demuestra que la habilidad hacia esta acción específica estaba más desarrollada.

Valores similares se observaron con el vocabulario, cuya causa radica primero, en que casi siempre esta acción era realizada de una u otra forma y segundo porque el vocabulario que se evaluó había sido trabajado en el aula. Ningún estudiante empeoró, 12 mejoraron y 18 mantuvieron su calificación.

Titular el texto fue el que se ubicó en mejores resultados de inicio con un promedio de 4.00 y 4.57 posterior a la intervención pedagógica a pesar que esta actividad no había sido practicada. Esto se debe en lo fundamental a que es una acción fácil de ejecutar, ya que solo con una comprensión global del texto se puede

realizar y además las posibles respuestas correctas son variadas. Giran sobre una palabra clave pero hay muchas posibilidades.

La nota total, por su parte, alcanzó también valores superiores en la prueba pedagógica de 4.20 mientras que la diagnóstica fue de 3.30. No hubo ningún estudiante cuyos resultados fueran inferiores a los obtenidos en la prueba diagnóstica y 24 elevaron su calificación. El test de Wilcoxon para este valor, también arrojó diferencia significativa lo que demuestra una vez más la superioridad de dicha secuencia.

Como se ha podido observar, para ambos casos; lectura y audición, hubo mejorías claramente significativas. No obstante, los valores obtenidos en la comprensión lectora siempre fueron superiores a los de la comprensión auditiva en ambas pruebas, a pesar que la primera presentaba dificultades con los textos como tal. Su causa se evidencia en las explicaciones ya dadas sobre todo, los factores que influyen sobre la comprensión auditiva. Aquí no solo están de forma directa los metodológicos, sino también los externos, es decir las interferencias.

CONCLUSIONES

1. El diagnóstico factográfico perceptual realizado a través de las diferentes vías descritas en el capítulo III, ha evidenciado las insuficiencias existentes en la enseñanza de la comprensión de textos auditivos y lectores en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los centros de Enseñanza Médica Superior. Existen incongruencias entre el programa y el libro de texto en cuanto al material de lectura y se obvian pasos secuenciales importantes para desarrollar habilidades de comprensión y con ello lograr la competencia comunicativa.
2. El enfoque-histórico cultural en la psicología y la pedagogía cubana actual y el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas han mostrado la solidez teórica necesaria como sustentación de la secuencia metodológica elaborada. Al mismo tiempo, se ha logrado la coherencia apropiada entre la fundamentación y la secuencia preparada para la enseñanza de la comprensión en inglés en los Centros de Enseñanza Médica Superior.
3. El problema científico ha tenido respuesta a través de la elaboración de una secuencia metodológica, constituida por diez pasos íntimamente relacionados para la enseñanza de la comprensión auditiva y lectora. Cada paso se ha organizado en los tres momentos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la orientación, la ejecución y el control de cada una de las acciones. Esta secuencia es de absoluta novedad en los dominios de la didáctica de las lenguas extranjeras.
4. La secuencia ha sido validada en la práctica del aula y ha mostrado científicamente sus potencialidades para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y auditiva en la enseñanza del inglés en los Centros de Enseñanza Médica Superior.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar la secuencia metodológica con los textos seleccionados a los estudiantes de primer año de las tres carreras de las Ciencias Médicas, para desarrollar habilidades en ese primer componente de la enseñanza de lenguas, y con ello contribuir a lograr su competencia comunicativa.
2. Utilizar los pasos secuenciales para Changes II, por ser también un nivel elemental, y presentar dicho libro, las mismas dificultades encontradas en Changes I, en cuanto a metodología para la comprensión de textos.
3. Facilitar a los profesores de los demás CEMS del país, la adquisición de la secuencia metodológica.

BIBLIOGRAFIA

- Abbot, G. et al. (1977). *The teaching of English as an International Language*. OUP.
- Abu, R. R. (1999). "Integrating Reading and Writing for Effective Language Teaching".
Revista Forum. Vol. 39. # 2. April – June p. 23
- Alonso, A. M. M. (1999). *Teorías de la recepción en la Comunicación de masas*. Editorial Pablo de la Torriente.
- _____ (2000) *Para investigar en Comunicación Social*. Editorial Pablo de la Torriente.
- Alvarez de Zayas C.M. (1998) *Pedagogía como Ciencia*. Editorial Felix Varela.
- _____ (1998) *Didáctica. La Escuela en la Vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Anderson, N. J. (1999) "Improving Reading Speed: Activities for the classroom". *Revista Forum*. Vol. 37. # 2. April – January p. 12.
- Antich, R. et al. (1989) *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez, S. R. y Rodríguez, R. M. (1996) *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt, A. A. (1999) *La Textolingüística: Un enfoque para la Enseñanza del Español*.

- Bodgers, T. (2000) "Methodology in the New Mellenium". Revista *Forum*. Vol. 38. # 2. April 2000. p. 12.
- Bogovardienski, D. N. y Menchinskaia, N. A. (1986) "La Psicología de la Asimilación de los conocimientos en la escuela". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Borden, I. A. (1973). *Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language*. Editorial Pueblo y Educación.
- Brown, G. y George Yule. (1977) *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. OUP.
- Byrne, D. (1981) *Teaching Oral English*. OUP.
- Canfux V. et. al (1996) *Tendencia Pedagogía Contemporánea*. Corporación Universitaria de Ibaguè. Fondo Editorial.
- Casar, E. L. (2001) "A Proposal for the Development of reading Comprehension and Speaking Skills in Engineering students". Revista *Forum*. Vol. 1. # 1. p. 71.
- Chamot, A. U. et. al. (1990) *Inter Com 2000*. Heinle and Heinle.
- Christison, M. A. and Bassano, S. (1987) *Look Who's Talking*. Alemany Press.
- Colectivo de Autores. 2000. *Tabloide Curso de Español*. Universidad para todos.
- Colectivo de Autores. (2000) *Tabloide Curso de Inglés*. Universidad para todos.
- Coomb, C. y Kinney, J. (1999) "Learner-Centered Listening Assessment." Revista *Forum* Vol. 37. # 2. April – June p. 13
- Crandall, J. (1998) "Collaborate and Cooperate: Teacher Education for Integrating Language and Content Instruction". Revista *Forum*. Vol. 36. #1. January - March. p. 21
- Davidov, V. V. (1986)."Los Problemas psicológicos del proceso de enseñanza de los escolares de edad menor". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* . de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Day, R. R. y Bamford J. (2000) Reaching Reluctant Readers. Revista *Forum*. Vol. 38. # 3. July. P.15.
- Dobson, J. M. (1992) *Effective Techniques for English Conversation Groups*. Newbury House.

- Domenech, C. (1999). "Educar para la comunicación". En *Taller de la Palabra*. De Rosario Mañalich. Editorial Pueblo y Educación.
- Dumitrescu, V. (2000) "Authentic Materials". Revista *Forum*. Vol. 38. # 2. April p.22.
- Edmunson, W. (2002) "The real thing: An examination of Authenticity". *Approach*. p.28.
- Elkonin, D. B. (1986) "Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Enciclopedia Océano. Capítulo V. Tomo II.
- Erastov, N. P. (1986) "Las tareas psicolingüísticas en la comunicación y las condiciones de su solución por parte de los alumnos". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández P. I. et al. (1996) *La comunicación, una herramienta imprescindible en el trabajo diario*. Editorial Pueblo y Educación.
- Finocchiaro, M. Y Brumfit, C. (1977) *The Functional-Notional Approach From Theory to Practice*. OUP.
- Florín, G. B. (1999) "Algunas estrategias para el trabajo con la comprensión". En *Taller de la Palabra*. De Rosario Mañalich. Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. (1979) "Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales". En *Temas de Psicología*. Editorial ORBE.
- _____. (1986) "Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1990) "¿Para que se necesita la psiquis?" En *La Psicología Soviética tal y como yo la veo*. De Marta Share. Editorial Progreso Moscú.
- Gassó O. (1999) "Una experiencia sobre comprensión de textos" En *Taller de la Palabra*. De Rosario Mañalich. Editorial Pueblo y Educación.
- González A. M. (1999) "La comprensión lectora: una nueva concepción". En *Taller de la Palabra*. De Rosario Mañalich. Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, F. M. A. et.al. (1993) *Hacia una Eficiencia educativa*. Instituto Superior Tecnológico "América" e Instituto Pedagógico para la ETP. Departamento. Editorial del Ejército Sanguquí, Valle de los Chillos.

- Hernández, V. M. Y Eneida C. M. (1999) "Enfoque Funcional". En *Taller de la Palabra*. De Rosario Mañalich. Editorial Pueblo y Educación.
- Hewih, G. (1995) "Towards Students Anatomy in reading Reciprocal Teaching". Revista *Forum*. Vol 33. # 4. October 1995. p.9.
- Iliasov, I. I. y Liandis V.Ya. (1986) *Antología de la Psicología pedagógica y de las edades*. Editorial Pueblo y Educación.
- Imedadze, N. V. (1986) "La dirección del proceso de dominio de la segunda lengua". en *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* . de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Irizar, V. A. (1996) *El Método en el Enseñanza de Idiomas*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Itelson, L. B. (1986) "La actividad docente. Sus orígenes, estructura y condiciones". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Klippel, F. *Keep Talking*. (1981) Cambridge University Press.
- Kral, T. (1994) *The Lighter side of TEFL*. English Language Program Division.
- kumari, D. P. (1998) Chain Reaction: Transferring a Speaking-listening activity in reading and writing. Revista *Forum*. Vol. 36. # 1. p. 7.
- Leontiev, A. (1989) "Actividad, Conciencia, Personalidad". En *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista*. de A. Puzerei. Editorial Progreso Moscú.
- Lisena, M. I. (1986) "La actividad de comunicación y su desarrollo". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Lougheed, L. (1998) *The great Preposition Mistery*. English Language Programs Division. Washington, D.C.
- Mañalich R. (1999) *Taller de la Palabra*. Editorial Pueblo y Educación.
- Markova, A. K. y Abramova, G. S. (1986) "La actividad docente como objeto de la investigación psicológica". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* . de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Marslan, B. (1999) *Lessons from Nothing*. Cambridge University Press.

- Matos E. C. y Vivian M. H. (1999) "Perspectivas para el español Comunicativo: Enseñanza de las estructuras textuales". En *Taller de la Palabra*. De Rosario Mañalich. Editorial Pueblo y Educación.
- Matiushkin, A. M. (1986) "Las cuestiones teóricas de la Enseñanza problémica". *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Mc Dounagh, S. (1977) *Psychology in Foreign Language Teaching*. OUP.
- Mingguang, Y. (1999) "Warm up Activities". *Revista Forum*. Vol. 37. #3. p.24
- Moussa, Djibo. (1996) "Listening: Homework and Simulations: Using student-provided Material in class". *Revista Forum*. Vol. 34. # 3 – 4 July – October. P.25.
- O' Neill, R. et. al;(1981) *AKL: Beginning*. Longman Inc.
- _____.(1977) Kernel I.
- _____.(1977) Kernel II.
- Parra M. (1990) *La Lingüística Textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario*. Universidad Nacional. Facultad Ciencias Humanas.
- Pranguishveli, A. S. (1986) "El aprendizaje y la disposición". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, F. C. (1996). "Note Taking. A Useful Devise". *Revista Forum*. Vol. 34 #2.Abril. Cameroon. P.21
- Petrovski, A. V. (1986) "El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Puzerei, A. (1989) *El Proceso de formación de la Psicología Marxista*. Editorial Progreso Moscú.
- Richard, J. C. (1998) *Changes. English for International Communication*. Student's Book. Cambridge University Press.
- _____. (1998) *Changes. English for International Communication*. Teacher's Book. Cambridge University Press.
- _____. (1998) *Changes. English for International Communication*. Work Book. Cambridge University Press.

- Rico M. P. (1996) *Reflexión y Aprendizaje en el aula*. Editorial Pueblo y Educación.
- _____ y Silvestre, M. (1997) *Proceso de Enseñanza Aprendizaje*.
- Rodgers, T. (2000) "Methodology in the new Millennium". *Revista Forum*. Vol. 38. N° 4. Abril. USA. P. 27.
- Rodríguez, F y Montanos J. (2000) *El Texto*. En Universidad para todos.
- Romeu, A. (1999) "Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Escuela Media" en *Taller de la Palabra* de Mañalich, R. Editorial pueblo y Educación.
- Savingnon, S. J. (2002) "Communicative Curriculum Design for the 21st Century". *Revista Forum*. Vol. 40. # 1. January p. 21.
- Sola, A. M. (1996) "EFL Reading: an outlining Technique". *Revista Forum*. Vol. 34. # 2. April. P.27.
- Stern, H. H.(1983) *Fundamental Concepts of Language*. OUP. Primera edición.
- Turula, A. (2000) "Language Anxiety and Classroom Dynamics". *Revista Forum*. Vol. 40. #. p.28.
- Vigotski, L. S. (1989) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista*. de Puzerei A. Editorial Progreso Moscú.
- Vigotski, L. S. (1934) *Pensamiento y Lenguaje*. Edición Revolucionaria. Primera Edición en ruso.
- Wajnryb, R. (1999) *Classroom Observation Tasks. A resource book for Language teachers and Trainers*. Cambridge University Press.
- Wilcox, P. P. (1995) *Developing Writing*. English Language Program Division.
- Wiriyachitra, A. (1989) "The roles of the Teacher in the Reading Classroom". *Revista Forum*. Vol. 33. N° 4. Oct. Thailand. P.24.
- Yen-Ren. (1996) "Group reading Diary". *Revista Forum*. Vol. 34. # 3-4. July – October. p. 5.
- Zalmikova, Z. I. (1986) "La capacidad de aprendizaje y los principios de estructura de los métodos para su diagnóstico". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.
- Zheghua, X. (1998) "Acquisition activities in Intensive Reading". *Revista Forum*. Vol. 36. # 2. p. 30

Zimniaia, I. A. (1986) "La actividad circulatoria en un idioma extranjero como objeto de enseñanza". En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. de Iliasov, I.I y Liandis V Ya. Editorial Pueblo y Educación.

Zulkuf, A. M. And Trombly, C. (2001) "Creating a Learner Centered Teaching Education program". *Revista Forum*. Vol. 39. # 3. July. P.17

ANEXO 1

UNIT I "PEN PALS: ROBERT WRITES A LETTER"

Taken from "Developing writing"

ANEXO 2

UNIT II "PEN PALS: SARA WRITES BACK"

Taken from "Developing writing"

ANEXO 8

UNIT III "CORNER STORES AND SUPERMARKETS"

Taken from "Developing writing"

ANEXO 11

UNIT VIII "PUBLIC TRANSPORTATION IN NEW YORK"

Taken from "AKL: Beginning"

ANEXO 15

UNIT XII “HUSKY HAD BEEN VERY HEALTHY”

Taken from “CHANGING TIMES, CHANGING TENSES”

ANEXO 17

UNIT XV “PLANNING A TRIP”

Taken from “Developing writing”

ANEXO 18

GUIDED FANTASIES

“A MESSAGE”

“THE GIFT BOX”

Taken from “Look Who’s talking”

ANEXO 19

“THE GREAT DAY”

Taken from “The twelve Famous Americans”

NOTA: ESTOS TEXTOS SON FOTOCOPIAS.

ANEXO 3

UNIT IV

“WEDDINGS”

In Colombia, when a man and a woman decide to get married they usually announce their engagement to their families and friends. Their families often send an announcement to a newspaper.

Usually both families participate in the wedding. The mother-in-law and father-in-law of the bride often invite those families to a dinner the evening before the wedding. The bride's parents usually pay for their daughter's wedding and reception. At the reception after the wedding, the guests eat, drink, dance and talk. After this celebration the bride and groom often take a trip called honeymoon.

The following is an announcement of a wedding:

"Mr. and Mrs. Sylva from Bogotá, Colombia are happy to announce the engagement of their daughter Anna Cristina Silva to Gino Antonio Leone. Mrs. Silva studies Art History and Mr. Leone is the chef at the Roma restaurant. The reception is at this restaurant."

When the couple gets older, however, they think about retirement. Retired people have a lot of free time so they can try new sports or hobbies, take courses or travel. For some husbands and wives retirement is a second honeymoon.

Adapted from "Intercom 2000".

New Vocabulary:

Bride: Novia

Groom: Novio

Engagement: Compromiso

ANEXO 5

UNIT VI “SOAP OPERAS”

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

Now seriousness has been replaced by fun. Young people want to be happy. It may be seen strange that they should turn to soap opera, which is known from showing trouble in people's lives. But soap opera is enjoyment. Young people can identify with the soap opera character, who like the college, age viewer and soap opera gives young people a chance to fill clothes to people without having to bear any responsibility to their problems.

The fact that so many young people are watching the soaps has changed soap operas. The most obvious difference now is in the age of the character, now all shows have at least a few characters between the ages of 15 and 25 who are centre figures in the drama. Young people can identify with the situation young characters in conflicts with parents, first love, and others.

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

There is a value system in soap opera characterizations, one that is very attractive to young people. One of the principal values is honesty. There also seems to be a suspicion of wealth. But perhaps the main appeal is that soap operas show the difficulties of life and love. There are no easy answers in daytime drama. One of the “messages” of soap operas is that getting hurt is part of life.

Taken from “Interchange I”

ANEXO 7

UNIT XIII

“A DAY’S TOUR IN SAN FRANCISCO”

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

Begin your tour at the corner of Powell and Market Streets with a ride on one of the famous cable cars that are used for transportation by both, tourists and residents. You’ll find great street entertainment, colourful shops and interesting old buildings. Then walk down Columbus Avenue and have lunch at some of the many delightful Italian cafés.

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

Taken from Inter Com 2000

Book 3 Boston

Massachusetts USA.

VOCABULARY

Endless: Infinitas

Stores: Shops

Cable car: Tranvía, Metro

Delightful: Delicious

ANEXO 9

UNIT V

“JACKIE’S DAILY ACTIVITIES”

Jackie is a student at London University. She’s from New York, but she doesn’t go home in the summer. She stays in London because she needs to work and to earn some money. She has to work very hard because she has a big family, they are six of them in her family.

This summer she has a job in a restaurant near Oxford Street. She is a waitress there and she likes it, because she gets a lot of tips. She also cleans houses, shops and offices. She gets up at 5:30 and goes to the travel Center in Camden High Street. She cleans the offices there, and then she goes to the shoe shop.

After that she goes to Janet’s flat, she cleans it twice a week. She usually arrives there about nine. Sometimes she sees Janet, and sometimes she doesn’t. She has a cup of tea and starts work at 9:15. She cleans all the rooms and washes the windows. She usually finishes at 11:30 and rests for a while.

Then, she has lunch at about 12:30 and she goes to bed at that time to listen to music, she likes all kind of music but she prefers the romantic ones. After that she goes to another house and she comes back at 5 very tired but very happy because that way she helps her parents.

Taken from Kernel Series

Volume I

ANEXO 10

UNIT VII

“THE DISC JOCKEY”

Tracey Snow is 47 years old. He is from Nottingham, but he lives in London now. He is a disc jockey and works for radio Thames. He has a program of records and music.

You can hear it every day from Monday to Friday. The program is at seven o'clock in the morning. But Tracey gets up at 5:30. On Saturday and Sunday there isn't any program. He gets up about nine o'clock. On weekends he sees his friend, he goes to the cinema, he runs and plays tennis.

He also goes to see his parents in Nottingham. He has a daughter too. Her name is Jackie, she is a student at Cambridge University. In the summer, when classes finish she stays in London in order to have a job and earn some money. She says she spends a lot of money on different things such as school objects, food and entertainments.

Adapted from Kernel One Series

ANEXO 12

UNIT IX

“DESCRIBING FRIENDS”

This is my friend Brandy. Brandy is actually his nickname. He is 34 years old. He is medium height and average weight. He is good looking. His hair is dark but he's got some gray hair too. He often wears a beard, which he trims every other day. There is some gray hair in his beard. Brandy is very intelligent and outgoing too. He enjoys talking to his friends and we enjoy listening to him. He is sincere and trust – worthy. He is extremely confident. I love him very much. We always have fun when we hang around together.

Carlos' brother is completely different. He is 37 years old. He is rather short and a little overweight. He's got green eyes and short hair. He's actually balding. He's always cleaned-shaven. Carlos is not very outgoing. He does not talk much. I don't think he is very intelligent. People say he is not someone to trust. That is probably the reason why he is always alone.

Adapted from “Universidad para todos” Tabloide. English Course.

ANEXO 13

UNIT X

“MARTHA WHITE : SWEETWATER’S OLDEST CITIZEN”

Martha White has had a very long life. She has lived in Sweetwater all her life, but she has taken many trips in her life. She has been all over the world

She had six children, four boys and two girls. Of course, they all had children of their own, and their children had children too. So she has never felt lonely.

Her first husband died ten years ago. They had seventy-three wonderful years together. Their greatest loves were music and the outdoors.

She always says that her secret to live a hundred years is that she has laughed a lot, she has kept busy too. She taught school for over forty years. She has gotten a lot of exercise too. She still swims everyday, and now she has started jogging a little with her second husband.

She has done many things in her life but she would like to do something else. For example, to publish a book. She is writing one now and she would like to finish it and maybe publish it.

Adapted from “Spectrum III “

ANEXO 14

UNIT XI

“BON VOYAGE”

Gino and Cristina flew to Paris on their honeymoon. They bought round trip tickets on TWA at the Wells Travel Agency. Their plane left New York on October 6th at 6:25 pm, and it arrived at 7:45 the next morning.

Gino and Cristina stayed in France for three days. They visited many different places because they wanted to see as much as possible.

On October 9th they took an Italian Flight from Paris to Rome. While in Rome, they spent a few days visiting famous sights, such as The Colosseum, and The Vatican. Then, they took a train from Rome to Naples. Gino's parents and relatives live in Naples, and he and Cristina stayed for a week. Cristina wanted to make a good impression on her new-in-laws.

Taken from Intercom 2000. Book 3

ANEXO 16

UNIT XIV

“THE BRITISH MUSEUM”

The British museum is the largest national museum in Great Britain. To walk through all its rooms and corridors take two hours and the visitors have no time to see all the exhibits. Every year more than a million people visit the museum.

The museum as it is known today is the result of the labour and enthusiasm of six generations of scholars and collectors. It owes its origin to Sir Hans Sloane, an Irish medical doctor who died in 1753, leaving the nation a valuable collection of books, manuscripts and works of art. There are also autographs of famous men from the times of the Danes.

In another hall we find relics of the Romans in England, and in others there are originals or copies of Romans, Greek, Egyptian and Assyrian sculptures.

In 1823 the museum acquired the library of George III, containing some volumes. The reading room is one of the largest in the world. It has accommodation for five hundred readers. No one knows the exact numbers of books in the library, but it certainly has more than four million and increases about fifty thousands per year.

Taken from English Reader II.

ANEXO 4

ANEXO 6

ANEXO 6

ANEXO 20

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Libro: Changes I

Curso Académico: 2001-2002

Estudiantes de 1er año de _____ Medicina _____ Enfermería

Profesor: _____.

1- Se realizan actividades de:

Comprensión auditiva Si _____ No _____ Cuántas _____
 Comprensión lectora Si _____ No _____ Cuántas _____

2- ¿Qué tipo de material se utiliza?

	Texto largo	Texto corto	Preguntas y respuestas	Oraciones aisladas	Otros ¿Cuál?
Comprensión Auditiva					

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

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

	Comprensión auditiva	Comprensión lectora
- Familiarización con el tema		
- Tarea previa a la percepción		
- Preguntas		
- Trabajo con el vocabulario		
- Titular el texto		
- Selección de la idea esencial		
- Lingüística del texto		
- Interpretación (debate, opinión, comparación)		
- Continuación del texto con ideas propias		

- Extrapolación		
- Otro (especificar)		

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

	Si	No	¿Qué tipo?
Comprensión auditiva			
Comprensión lectora			

5- ¿Hay interferencias para la Comprensión auditiva?

Si _____ No _____

6- ¿Hay motivación por el tema?

	Si	No
Comprensión auditiva		
Comprensión lectora		

SANCTI SPIRITUS MEDICAL SCHOOL
ENGLISH DEPARTMENT

ANEXO 21

Diagnostic examination for first year Medical students. 2001-2002 Academic year.
First semester.

1. Read the text carefully and answer the following questions about it.

Why is Mr. Emmons called a seeing-eye dog?

Does he spend long time talking to people? Why? Why not?

What problem is Mr. Emmons facing now?

Does he feel sad for this? Explain.

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

Adapted from "Changing times, Changing Tenses" book.

New Vocabulary:

Blind: Ciego

Proud: Orguloso

Handicap: Impedimento

Brooms: Escobas

Mops: Estropajos

But something happens to him. His dog ... Could you continue the story? Write at least a paragraph.

Select the main idea of one of the paragraphs.

Give a title to the whole text.

Match the following words which appear in the reading with their corresponding meaning.

- | | | |
|-----------|-------|-------------------------------------|
| 1. Dog | _____ | an organ of sight |
| 2. Eye | _____ | Retained by force |
| 3. Useful | _____ | Capable of being put to use. |
| 4. Holds | _____ | Formed by instructions, discipline. |

5. Trained _____ domesticated animals.

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

Reporter: Good afternoon sir.

Mr. Emmons: Good afternoon.

Reporter: What _____ your job? I mean
What _____ do?

Mr. Emmons: I sell brooms and mops.

Reporter: _____ work?

Mr. Emmons: In this part of the city.

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

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

Reporter: Do you _____ each house every day?

Mr. Emmons: No, every four months.

Reporter: _____ alone Mr. Emmons?

Mr. Emmons: No, I live with my wife and my dog.

Reporter: _____?

(free time)

Mr. Emmons: Yes, we usually go to parties and concerts with him. He is really wonderful. He is my son. We enjoy a lot together everywhere. We also visit friends.

7. What about you? What do you do in your favorite day? Select one day and write a paragraph in no less than 80 words.

8. What's your opinion about the reading. Do you think it can be really possible. Write about it please.

SANCTI SPIRITUS MEDICAL SCHOOL
ENGLISH DEPARTMENT

ANEXO 22

Diagnostic examination for first year Medical students. 2001-2002 Academic year.

First semester. (listening)

1. When people are at a party, they talk about different topics. One of them is to ask about friends they haven't seen for some time and also to ask about the family. Listen to the recording and answer yes or no.

Listening Comprehension:

1. _____ Anna and George don't know each other.
 1. _____ Anna doesn't have a job.
 2. _____ Anna's father is a photographer.
 3. _____ Sam is married.
 5. _____ Liz doesn't work
2. The following are words which have a synonym or an antonym in the conversation between Anna and George. Listen to it again and try to find a synonym or an antonym for each word.
 1. One another _____
 2. Occupation _____
 3. Single _____
 4. Bad _____
 5. Very _____
3. Imagine Anna is interested in knowing more about George's wife and the baby. How would you continue the conversation between the two friends?

Now that you yourself continued the conversation, Could you imagine what George's wife look like? Write a paragraph in no less than eighty words.

FAUSTINO PEREZ HERNANDEZ
MEDICAL SCHOOL
SANCTI SPIRITUS

ANEXO 23

PEDAGOGICAL EXAM FOR FIRST YEAR MEDICAL STUDENTS.

I. Read the text carefully and answer the following questions about the reading.

1. Why did Mrs. Taylor decide to practice exercises?
2. What toxic habits did she use to have?
3. Is she eating the same now?
4. When did she start cycling?
5. What do you think she can say about her new way of life?

Mrs. Laura Taylor is a 45 year-old woman who looks at least 10 years younger. Read what she says about herself.

"It all started about two years ago. In those days things were very different. I was overweight. I used to smoke a lot – about 30 cigarettes a day- I never got any exercise. I used to stay home all day. I never went out into the fresh air, except to do the shopping. And even then I used to take the car. One day I looked at myself in the mirror. My god! I thought. I looked terrible. I tried to touch my toes. I couldn't do it. I found an old dress. I couldn't put it on. It was too small or rather I was too fat!

The next day I tried to jog a little. At first it was terrible. I mean, I just couldn't run. Not even a short distance and at first people used to laugh at me.

But now I have completely changed the way I live. I've stopped eating meat and I've started eating for more fresh vegetables. My husband and daughter have started that too. At first they didn't like the new food. But they have changed. About six months ago I sold my car and bought a bike. Recently I have started doing yoga exercises and I daily jog in the morning and in the afternoon, and also in the evening. I've lost weight and I feel much healthier than I used to be. Now I can wear all kinds of clothes such as short pants, all kinds of dresses. I am in a very way shape.

Adapted from Kernel II by Robert O'Neill.

- II. What title would you give to this interesting story?
- III. What's your opinion about Mrs. Taylor's attitude?
- IV. What is the main idea of the last paragraph?
- V. The following words appear in the reading. Match them with their corresponding meaning.

- | | |
|---------------|---|
| 1. Overweight | _____ A polished or smooth substance (as of glass) that forms images by reflection. |
| 2. Went out | _____ Animal tissue used as food. |
| 3. Mirror | _____ A human female having the relation of child to parents. |
| 4. Daughter | _____ Leave, move from inside to inside. |
| 5. Meat | _____ To exceed in weight. |

- VI. Mrs Taylor is having a conversation with a reporter of a newspaper. Complete it, please.

Reporter: Good morning.

Mrs Taylor: Good morning.

Reporter: Would you mind if I ask you some questions?

Mrs Taylor: Oh no, Come on!

Reporter: _____ you ever _____ (get) exercise?

Mrs Taylor: Oh yes, I have

Reporter: _____?

Msr Taylor: It was once that I looked at myself in the mirror and...

Reporter: _____ any obese people in your family?

Mrs Taylor: No, there aren't. My daughter and my husband were overweight but not any more.

Reporter: What _____?

Mrs Taylor: To get fit? We practiced yoga, we jogged and cycled every day.

Reporter: _____ now?

Mrs Taylor: Yes we are. we're practicing yoga every day.

Reporter: That's enough for today. Thank you very much.

Mrs Taylor: Thanks to you. Bye.

III. As you could see in the text, Mrs. Taylor used to be very fat, but now she is fit and she can wear every kind of clothes and she looks better than before. **Can you describe any famous person you have seen on TV that is in shape? Refer to her personal appearance, dress etc in no less than 80 words.**

FAUSTINO PEREZ HERNANDEZ
MEDICAL SCHOOL
SANCTI SPIRITUS
ANEXO 24

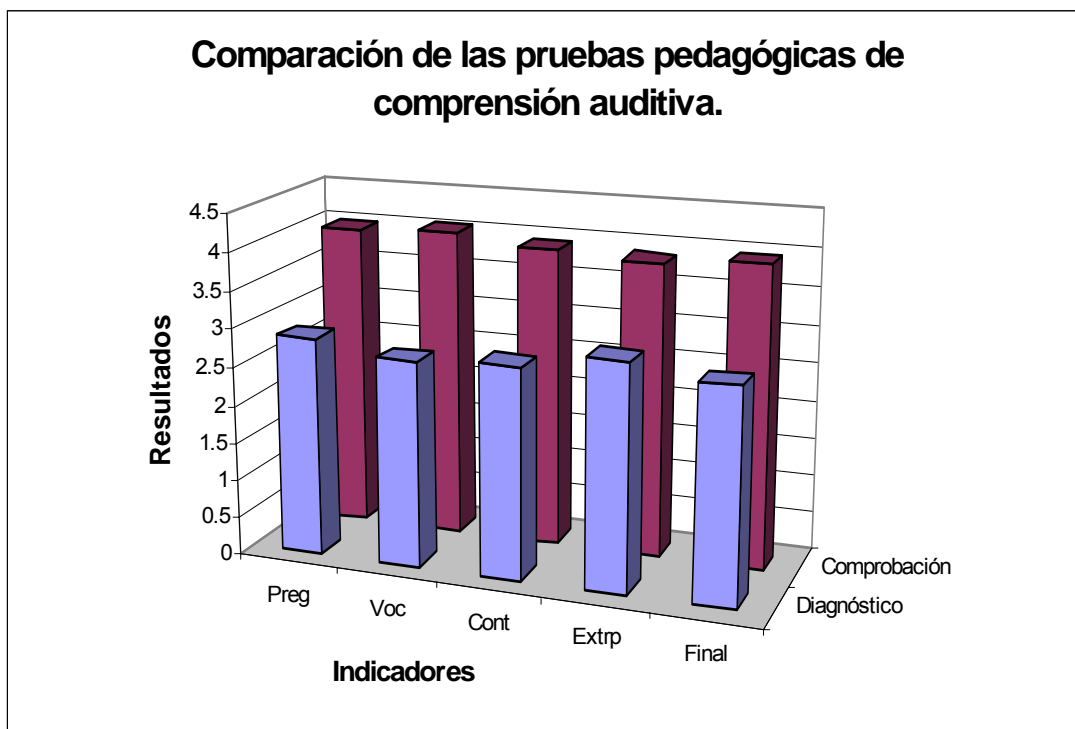
PEDAGOGICAL EXAM FOR FIRST YEAR MEDICAL STUDENTS.

- I. World Geography is something interesting we all like to talk about. You will listen to people asking one another questions about different places and you will complete the card. (Students listen to the recording)

	Big	Interesting	Expensive	Beautiful
Robert				
Juliet				
Rebecca				

- II. Select the correct synonym for the following words.
1. Country
 2. Without
 3. Persons
 4. Imagine
 5. Always
- III. What other questions would you ask that person about World Geography. Answer them too. Remember ! Difficult ones, ok?
- IV. Different places are mentioned here in this conversation. Could you select one of them and talk about it in no less than 80 words.

ANEXO 25



Fuente: Pruebas Pedagógicas

Leyenda:

Preg: Preguntas sobre el texto.

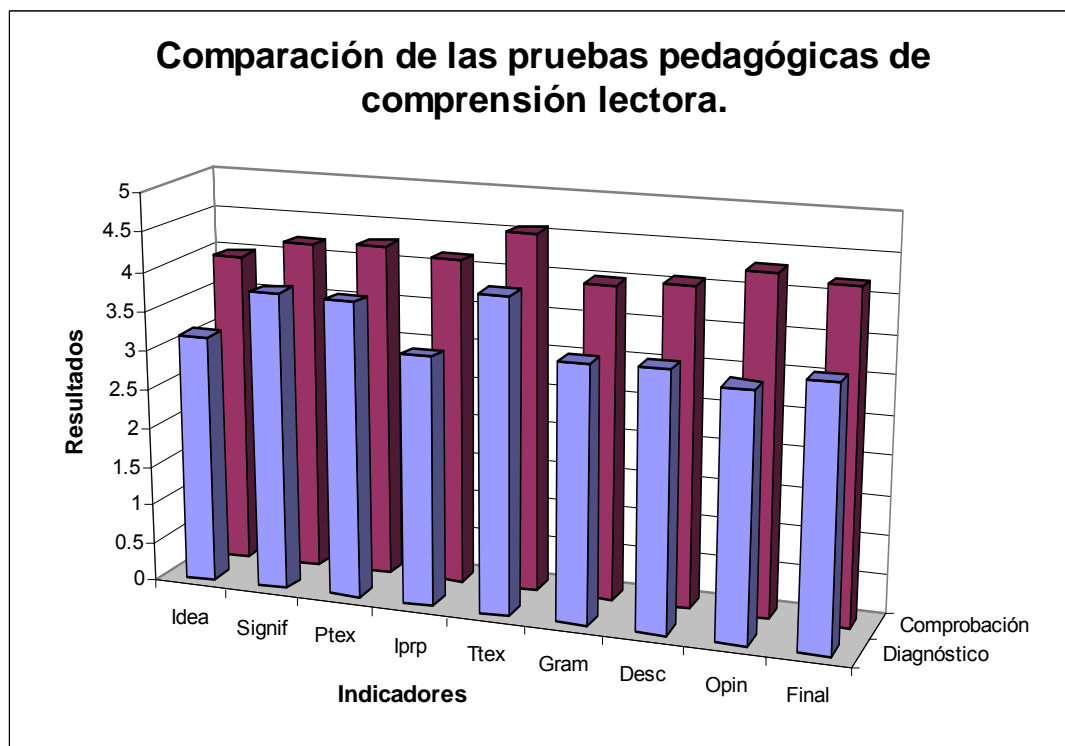
Voc: Selección de sinónimos y antónimos

Cont: Continuación del texto con ideas propias

Extrp: Extrapolación

Final: Nota total.

ANEXO 26



Fuente: Pruebas Pedagógicas

Leyenda:

Idea: Selección de la idea esencial

Signif: Selección del significado correcto

Ptext: Preguntas sobre el texto.

lprp: Continuación del texto con ideas propias

Ttex; Titular el texto

Gram: Uso de la estructura gramatical

Desc: Descripción

Opin: Opinión sobre el texto

Final: Nota total