



UNIVERSIDAD DE MATANZAS "CAMILO CIENFUEGOS"

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCACIONAL

**Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora intercultural en los
estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español de la Universidad
de Matanzas "Camilo Cienfuegos"**

Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. María Caridad Calvo Vázquez

Matanzas

2011



UNIVERSIDAD DE MATANZAS "CAMILO CIENFUEGOS"

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCACIONAL

**Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora intercultural en los
estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español de la Universidad
de Matanzas "Camilo Cienfuegos"**

Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. María Caridad Calvo Vázquez

Tutores: Dr. C. Jorge Luis Rodríguez Morell

Dra. C. Yareira Puig Pernas

Matanzas, 2011

**“La lectura estimula, enciende, aviva y es como soplo de
aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las
cenizas y deja al aire el fuego”.**

José Martí (1882)

DEDICATORIA

A Cuba.

A la memoria de mi padre

presente cada día.

A mis hijas que son mi mayor

tesoro.

A mi esposo por su apoyo y aliento

siempre.

AGRADECIMIENTO

Mi lealtad y agradecimiento a mi familia por comprender y apoyar mis estudios.

Doy las gracias a la Dra. C. Yareira Puig Pernas por motivar, impulsar y asesorar mis estudios de doctorado.

Expreso mi reconocimiento al Dr. C. Jorge Luís Rodríguez Morell, por las observaciones y consejos dados sobre mi trabajo.

Doy las gracias a la Dra. C. Haydeé Acosta Morales, la MSc. Felicita Puerta y la Lic. Felicia Ibáñez Matienzo por su colaboración en la revisión de la tesis y sus sabios y necesarios consejos.

Agradezco a mis compañeros del departamento de Español por brindarme apoyo espiritual durante todo el proceso de redacción y presentación de la tesis.

Mi especial agradecimiento a mi compañera Lic. Orquídea García Garrido por su colaboración incondicional en la aplicación de las acciones de la estrategia didáctica.

Expreso mi eterna gratitud a mi familia por las atenciones durante mis varias estancias de trabajo en la Universidad de La Habana.

Doy las gracias al Dr. C. Roberto Suárez, por la ayuda en el procesamiento de la información.

Mi gratitud a todos los que me colaboraron de una forma u otra.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN IDIOMA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS "CAMILO CIENFUEGOS"	11
1.1. Antecedentes históricos de la enseñanza de idioma español como segunda lengua (IE/L2) en el Curso Preparatorio en Idioma Español (CPIE) en Cuba.	11
1.2. El enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad como fundamentos para la elaboración de una estrategia didáctica dirigida al desarrollo de la competencia lectora intercultural (CLI) en estudiantes no hispanohablantes del CPIE.	14
1.3. La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2.	17
1.4. El enfoque comunicativo como sustento teórico de la enseñanza-aprendizaje de IE/L2 a estudiantes no hispanohablantes en el CPIE.	23
1.4.1. Modelos explicativos del proceso de comprensión lectora en una segunda lengua (L2).	26
1.4.2. Estrategias dirigidas a la comprensión de textos en IE/L2.	29
1.5. Fundamentos para el desarrollo de la competencia lectora intercultural durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2. La cualidad intercultural múltiple como característica esencial del proceso.	31
1.5.1. Manifestaciones de la cualidad intercultural múltiple en los niveles y planos de la lengua.	43
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN IDIOMA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS "CAMILO CIENFUEGOS"	47
2.1. Caracterización de los estudiantes del CPIE.	47
2.2. Caracterización del colectivo de profesores que imparte la disciplina Idioma Español en el CPIE de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos".	48
2.3. Análisis de los programas de la disciplina Idioma Español que se imparte en el CPIE.	50

2.3.1. Características del Plan “C” modificado hasta la actualidad.	51
2.3.2. Análisis crítico de las categorías didácticas del programa.	52
2.4. Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de la CLI.	55
2.4.1. Caracterización de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica.	56
2.4.1.1. Indicadores para cada dimensión.	57
2.5. Diagnóstico para valorar el nivel actual de desarrollo de la CLI (cursos: 2006-07; 2007-08).	63
2.5.1. Consulta a expertos. Análisis e interpretación de los resultados.	64
2.5.2. Prueba pedagógica de lectura. Análisis e interpretación de los resultados.	68
2.5.3. Encuestas a estudiantes del CPIE. Análisis e interpretación de los resultados.	71
2.5.4. Entrevista a los profesores que imparten IE/L2. Análisis e interpretación de los resultados.	76
2.5.5. Observación de clases. Análisis e interpretación de los resultados.	78
CAPÍTULO 3. COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN IDIOMA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS “CAMILO CIENFUEGOS”.	81
3.1. Fundamentación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.	81
3.2. Fundamentos filosóficos, antropológicos (interculturales), sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos, de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.	85
3.3. Objetivos de la estrategia didáctica.	91
3.4. Presentación de la estrategia didáctica.	92
3.4.1. Etapa diagnóstico-preparatoria.	94
3.4.2. Etapa instructivo-educativa.	97
3.4.3. Etapa conclusiva.	102
3.5. Orientaciones generales para la implementación práctica de la estrategia didáctica.	104

3.6. Instrumentación práctica de la estrategia didáctica en la etapa diagnóstico-preparatoria.	104
3.6.1. Validación de la estrategia didáctica mediante el criterio a expertos.	106
3.7. Instrumentación práctica de la estrategia didáctica durante la etapa instructivo-educativa.	108
3.8. Instrumentación práctica de la estrategia didáctica durante la etapa conclusiva.	108
CONCLUSIONES.	117
RECOMENDACIONES.	119
BIBLIOGRAFÍA.	
ANEXOS.	

SÍNTESIS

La facultad preparatoria surge en Cuba en el año 1976, posteriormente se convierte en el Curso Preparatorio en Idioma Español. Este tipo de curso tiene un carácter eminentemente práctico y transmite a los estudiantes las bases conceptuales esenciales para lograr la comunicación en idioma español. La finalidad principal de la enseñanza de la lengua es dotar a los estudiantes no hispanohablantes de los recursos de expresión, comprensión y reflexión que les permita el dominio de la misma para posteriormente cursar estudios universitarios en los diferentes centros de educación superior de Cuba.

Ante el problema de investigación ¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia lectora desde una perspectiva integradora en la enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE?, se ha iniciado esta investigación que aportará una estrategia didáctica para su desarrollo. El objetivo de la investigación es diseñar una estrategia didáctica que contribuya al desarrollo de la competencia lectora intercultural.

En la estrategia didáctica se abordan fundamentos filosóficos, antropológicos (interculturales), sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos, para determinar los requerimientos necesarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora intercultural. Su abordaje desde una visión intercultural integradora ofrece a los profesores de IE/L2 una concepción teórica y didáctica apropiada para la solución del referido problema. La estrategia didáctica fue validada por el criterio de expertos y la implementación de las acciones propuestas, pudiéndose constatar la factibilidad de la misma y la posibilidad de aplicación en diversos contextos educativos.

INTRODUCCIÓN

Con la creación de la facultad preparatoria en sus inicios, y del CPIE posteriormente, la educación superior cubana asumió una responsabilidad trascendental al enfrentar un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por la multi e interculturalidad y con objetivos definidos en los que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, constituye el rector en todas las disciplinas del curso.

Los estudiantes no hispanohablantes del CPIE proceden de diversos continentes, lenguas y culturas, y al llegar a Cuba se insertan en una sociedad que, a pesar de ser sincrética, es asimétrica con respecto a las suyas, por lo que deben adaptarse a lo nuevo que incluye diferencias en cuanto a la lengua, la cultura, la idiosincrasia, el modo de vida, la alimentación, los valores, la vida universitaria, la religión y otros. La heterogeneidad de sus necesidades puede estar expresada además, en “las diferencias individuales, motivaciones, procedencia social y objetivos de aprendizaje. En todos los casos, la implicación docente es esencial tanto para enseñar los contenidos, como para formar niveles de aceptación de las diferencias y buscar las formas de incidir en la comprensión mutua entre los miembros del grupo, pues vivir con los demás implica también comprenderlos”, (Martínez, M. I., 2009).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, se considera un gran reto para los profesores y estudiantes; para estos últimos, muchas veces su práctica precedente no cuenta con el estudio de una lengua diferente a la materna que sienta las bases para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). No obstante, aprender otra lengua, siempre comporta una naturaleza intrínsecamente problemática, dada la multiplicidad de factores que participan en este proceso. Incorporar otra lengua diferente a la materna implica realizar una simulación comunicativa, que es ajena a la expresión de la identidad lingüística propia, de ahí que su grado de dificultad debe verse y abordarse en la unidad lengua-cultura, asumida esta en su sentido más amplio y asociada a la función del lenguaje como

mediador en la actividad humana. En este sentido el perfeccionamiento de las bases teóricas y metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, ha sido preocupación de especialistas de las más variadas latitudes a través de los tiempos, sobre todo en la época contemporánea.

En el plano internacional se confirma la existencia de múltiples investigaciones relacionadas con el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: L. Bloomfield (1942), N. Chomsky (1957), D. Hymes (1972), S. Savignon (1972), J.J. Gumperz (1972), J.A. Van Ek (1975), S. Goodman (1982), H. Stern (1983), M. Canale (1983), W. Littlewood (1984), M. Finnochiaro y B. Christopher (1989), R. Vilá (1989), J. Zanón (1989), J.M. O' Malley (1990), A. Holliday (1995), Celse-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thurrell (1995), H.W. Ruan y M. Llobera (1997), R. Acquaroni (2000), T.R. Austin (2000), L.F. Bachman (2000), J. Cenoz Iragui (2004), entre otros, ofrecen sugerencias sobre diferentes concepciones acerca de la naturaleza de la lengua y las condiciones que debe tener su aprendizaje.

En Cuba, algunos autores han contribuido con sus investigaciones al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), y L2, entre ellos se destacan A. Peña (1993), L. Sáez (1999), N. Valcárcel (1998), A. Oliveras (2000), M.E. Aguilera (2000), L. Belismelis (2003), M.C. Calvo (2004), T.M. Triana (2004), Y. Puig (2004), R. Llanes (2004), L. Véliz (2005), N. Perdomo (2005), R.C. Sosa (2005), M.A. Catalá (2005), R. De Armas (2006), N. Vergara (2006), B. Cárdenas (2006), J. Batista (2008), R.E. Alfonso (2008), C. Callejas (2009), M.I. Martínez (2009), entre otros.

Los resultados de estas investigaciones han demostrado que se requiere, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, ir creando las bases para aprender el idioma. No obstante la diversidad y pertinencia de estos estudios en la enseñanza de IE/L2, en ninguno de ellos se abordó la CLI como necesaria contribución al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE. En esta dirección se encamina la utilización de nuevas estrategias

didácticas diseñadas con la finalidad de resolver muchas de las necesidades de estudio en un contexto multi e intercultural.

El estudiante llega al CPIE con un nivel de madurez y cultura bien consolidado dentro de su lengua materna. De ahí que, uno de los problemas para la incorporación de una L2 como el español, no estará solo en su desconocimiento inicial, sino en las interferencias que su propio bagaje linguo-cultural puede traer al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad tan cotidiana y permanente en la enseñanza de una L2, ha sido obviada con frecuencia en los fundamentos teóricos y metodológicos de numerosos autores y en las bases que sustentan la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes en Cuba. La causa de esta omisión radica en que inconscientemente, se extrapolan indicaciones metodológicas de autores de otras latitudes o de los nacionales, que están dirigidas al perfeccionamiento de la enseñanza del idioma a hablantes de su lengua materna, o sea del propio español, y se intenta que estas sean universalmente válidas para todo tipo de contexto comunicativo, sin tener en cuenta las características y complejidades de dicho proceso, cuando este se desarrolla con grupos multiculturales de estudiantes no hispanohablantes.

Dentro del referido contexto el estudio de la comprensión de lectura en IE/L2, según su variante intercultural más evidente, no ha sido estudiado con la suficiente amplitud y precisión que el tema reclama por parte de profesores e investigadores, siendo este abordaje una necesidad acuciante para que la enseñanza de esta lengua se adhiera a principios y enfoques actualizados e integradores, de acuerdo con su inserción en los procesos comunicativos.

En los últimos cinco años se ha avanzado en el perfeccionamiento de la disciplina Idioma Español para estudiantes no hispanohablantes que ingresan en el CPIE y aunque se han recomendado posibles soluciones a esta situación problemática y se observan algunos resultados aislados

alentadores en la aplicación de dichas propuestas, se aprecia que lo hacen desde perspectivas parciales; por lo tanto, la situación esbozada se mantiene latente.

Esto se evidencia en que los estudiantes no pueden solucionar de manera totalmente satisfactoria las tareas académicas que requieren la comprensión de los textos de mayor complejidad: al analizar el contenido de las lecturas les resulta difícil resumirlas, extraer las ideas principales y secundarias y no llegan a comentarlas de forma oral y escrita en correspondencia con las exigencias de la actividad y del nivel alcanzado por ellos.

A partir de las anteriores consideraciones, se definió como **situación problémica**, el insuficiente desarrollo del proceso de comprensión lectora, mostrado por los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos" (UMCC), en los resultados de los controles sistemáticos y exámenes parciales y finales de las asignaturas Idioma Español I y II.

Lo anterior permitió determinar el **problema de investigación** a través de la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 de los estudiantes no hispanohablantes del curso preparatorio en idioma español de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos"?

Su **objeto de estudio** se enmarca en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español para estudiantes no hispanohablantes en el CPIE de la UMCC.

El **campo de acción** lo constituye el proceso de desarrollo de la competencia lectora intercultural en lengua española dentro del CPIE de la UMCC.

El **objetivo de la investigación** es: elaborar una estrategia didáctica que contribuya al desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes que aprenden idioma español como L2 en el CPIE de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos".

En correspondencia con el problema y para dar cumplimiento al objetivo de la investigación, se plantean las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos teóricos sustentan la enseñanza-aprendizaje del español como L2 y el desarrollo de la competencia lectora en un contexto intercultural?
2. ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como L2, en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC?
3. ¿Qué componentes debe poseer una estrategia didáctica para que favorezca el desarrollo de la CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como L2 en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC?
4. ¿Cuáles son los resultados de la validación de la estrategia didáctica a partir de los criterios emitidos por los expertos y la aplicación de las acciones propuestas?

Para alcanzar el objetivo de la investigación se desarrollaron las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza-aprendizaje de IE/L2 el desarrollo de la competencia lectora en un contexto intercultural.
2. Elaboración de dimensiones e indicadores para la medición del desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.
3. Diagnóstico del estado actual de desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.
4. Determinación de los componentes que debe tener una estrategia didáctica que propicie el desarrollo de la CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.
5. Validación de la estrategia didáctica a partir de los criterios emitidos por los expertos y de la factibilidad de aplicación de sus acciones.

Se asumió el enfoque dialéctico-materialista a partir de que en la estrategia didáctica se manifiesta la interrelación entre las competencias que hay que desarrollar en el estudiante de una LE, en las

que se expresa una integración y una evolución progresiva, determinadas por la actividad humana debidamente orientada. Dialéctico también es el criterio rector de que solo a ese nivel de integración puede contribuirse al desarrollo de la CLI en idioma español por parte de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

En la investigación se parte de la determinación y fundamentación de la existencia de una contradicción fundamental, hasta ahora poco esbozada por la teoría precedente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, (o de LE en sentido general), se argumenta la cualidad intercultural de este proceso desde múltiples ángulos de enfoque, y se sustenta el desarrollo de la competencia lectora (de naturaleza esencialmente intercultural, como se fundamentará más adelante), sobre la base de la disminución gradual y progresiva de la referida contradicción.

Durante el desarrollo de la investigación, se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

Métodos teóricos:

Analítico-sintético, se empleó con el objetivo de desbrozar los fundamentos teóricos y metodológicos vertidos en la mayor cantidad de fuentes posibles para, sobre la base de este análisis, arribar a consideraciones necesarias para el desarrollo de la investigación. **Inductivo-deductivo**, se utilizó a partir del análisis de los programas del CPIE como referente inicial, a los que se le incorporó, de acuerdo con las exigencias de la investigación, todo el sistema que sustenta el desarrollo de la competencia lectora dotada de una perspectiva conscientemente intercultural.

Histórico-lógico, se empleó para realizar una valoración de la evolución de los enfoques empleados hasta el momento para el desarrollo de la competencia lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 y se toma lo esencial de los mismos en las diferentes etapas por las que transcurre el proceso.

Tránsito de lo **concreto sensible** a lo **abstracto** y de ahí a lo **concreto pensado**, es el método teórico esencial desde el cual se desarrolla el discurso reflexivo y propositivo de la tesis.

A través de un proceso predominantemente analítico e histórico, en la tesis se partió de la identificación y evaluación preliminar de fuentes, objetivos, contenidos, habilidades, funciones comunicativas, medios de enseñanza y sistema de evaluación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.

Sistémico-estructural, resultó fundamental para la modelación de los componentes de la estrategia didáctica.

Modelación, se empleó en la determinación de los elementos estructuro-funcionales que conforman la misma, sus relaciones sistémicas y sus interacciones.

Métodos empíricos:

Estudio documental, se empleó en la revisión de los documentos curriculares: programas de la disciplina y libro de texto de Idioma Español, para interpretar y adoptar posiciones acerca de la temática investigada, además valorar desde el currículo, cómo se aborda el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Observación, se utilizó durante las clases, con el objetivo de identificar las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de la CLI y la labor del profesor para desarrollarla. Se realizaron observaciones sistemáticas de actividades docentes en las asignaturas Español I y II.

Encuesta, se aplicó en dos momentos durante la investigación, primero para conocer criterios de los profesores acerca del objeto de investigación, y posteriormente para obtener información sobre cómo la estrategia didáctica puede influir en el desarrollo de la competencia lectora intercultural. Las encuestas a los estudiantes posibilitaron la obtención de información sobre las principales dificultades que encuentran al comprender un texto escrito en idioma español, así como las temáticas y tipologías de los textos que prefieren estudiar.

Prueba pedagógica de lectura, para la realización del diagnóstico inicial y final, y constatar el desarrollo de la CLI de los estudiantes.

Pre-experimento pedagógico, para la implementación de las acciones de la estrategia didáctica.

Consulta a expertos, para la evaluación de las dimensiones e indicadores de la CLI y la validación de la estrategia didáctica.

Los datos obtenidos de la consulta a expertos, se procesaron según el **Método Delphi** lo que facilitó la determinación de las dimensiones e indicadores para el diagnóstico inicial y final.

Métodos estadísticos:

Análisis porcentual, para comparar los datos registrados durante el proceso de investigación.

Coefficiente de Concordancia Relativa (Kendall), para determinar la coincidencia de los expertos en su votación sobre las dimensiones e indicadores de la CLI y de la estrategia didáctica.

Los **resultados científicos alcanzados** con la investigación son los siguientes:

. Una sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos integrados en los que se sustenta la estrategia didáctica aplicable, como base argumentativa, al diseño de una propuesta de solución del problema científico que se plantea en el objeto y en el campo de la investigación.

. Una estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.

La **novedad científica** de la tesis está dada por los fundamentos teóricos y didácticos que se aportan y sistematizan para el diseño de una estrategia didáctica que desarrolle la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC. Se sustenta la contextualización de aportes teóricos del enfoque histórico cultural y de las teorías antropológico-educativas de la comunicación y educación intercultural, que contribuyan a propiciar el desarrollo de la CLI de los estudiantes.

Por tal motivo la **contribución a la teoría** está dada por una interpretación del enfoque histórico cultural, enriquecida desde la perspectiva socio y lingüo-antropológica de la comunicación y la educación intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, lo que se presenta en la tesis con un enfoque teóricamente novedoso por la autora para las condiciones del proceso de

desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes en el CPIE, de igual modo se determinaron las dimensiones e indicadores de la CLI, lo que posibilita una concepción más integral para su diagnóstico.

La **significación práctica** está determinada por la aplicabilidad de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI, directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, con grupos multiculturales de estudiantes no hispanohablantes en el CPIE de la UMCC.

La **actualidad** del resultado científico propuesto está dada porque se aborda una deficiencia constatada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 que deviene en dificultad mayor cuando los estudiantes del CPIE inician sus estudios superiores y tienen la imposibilidad de realizar exitosamente las actividades docentes que requieren del análisis y comprensión de textos científicos de diversas fuentes y estilos.

La **población** para el **diagnóstico inicial** estuvo conformada por el total de la matrícula de estudiantes de la UMCC de los cursos 2006-07 (56) y el total de profesores (5), en el 2007-08 (43) estudiantes, (100 %) de la matrícula, y total de profesores (5). La **muestra** para el diagnóstico inicial coincidió con los datos anteriores.

La **población** para el **diagnóstico final** (61) estudiantes de la UMCC del curso 2009-2010, el total de profesores (3) y como **muestra** (20) estudiantes de trece nacionalidades y ocho lenguas maternas diferentes; profesores (1).

El criterio de selección estuvo avalado por el hecho de que los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC, poseen características similares a las del resto de los estudiantes que cursan preparatoria en el país; de ahí que se pueda garantizar la representatividad de la población y muestra seleccionada para esta investigación.

La tesis consta de tres capítulos además de esta Introducción. En el primero se analizan los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje de IE/L2 y el desarrollo de la CLI; el segundo

resultados del diagnóstico de los estudiantes y las dimensiones e indicadores de la CLI; en el tercero se presenta la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes del CPIE.

La tesis contiene Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos que incluyen los instrumentos para la recolección de la información y datos tabulados.

El método general empleado como base metodológica para toda la tesis es el dialéctico.

La investigación se diseñó, según el criterio metodológico de G. Pérez (1999):

Por la profundidad del objeto gnoseológico: exploratorio-descriptiva.

Por su finalidad: aplicada.

Por la orientación temporal de su realización: transversal.

Por el carácter del marco y según el contexto en que tiene lugar: de campo y en condiciones naturales de los sujetos.

Por la orientación que asume: orientada a la aplicación.

Según el control de las variables: predominantemente cualitativa.

Según su generalidad: predominantemente teórica.

La tesis se sustenta fundamentalmente en el paradigma cualitativo o interpretativo, I. Nocado (2001), acerca de la necesidad de tomar lo mejor y útil de cada enfoque en la medida que la naturaleza de lo investigado así lo condicione objetivamente. Se utilizó en virtud de la crítica a las dificultades que motivaron la necesidad de elaborar el concepto de CLI y sus dimensiones e indicadores, la información que ha sido acopiada y empleada constituyó objeto de valoraciones que fundamentan la CLI. Está presente además, el paradigma socio-crítico, según lo identifica J. Chávez (1996), debido a que en la tesis se elabora una concepción integral de CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.

El enfoque cuantitativo se utilizó en el procesamiento de los instrumentos, como auxiliar ilustrativo del cualitativo, que es el predominante.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN IDIOMA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS "CAMILO CIENFUEGOS"

El aumento de las relaciones internacionales motivadas por los intercambios comerciales, laborales, profesionales y académicos, la globalización, el auge de los localismos, la reestructuración de los estados y las migraciones, entre otros, ha potenciado la apertura de espacios educativos en los que se propicia la enseñanza de lenguas extranjeras, como la vía para el establecimiento de la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas.

En este capítulo se trata la interculturalidad como parte de los retos que asumen los sistemas de educación internacionales actuales, de los que Cuba forma parte. En especial, se analiza el contexto en el que tiene lugar la enseñanza de IE/L2 en aulas multiculturales y multilingües, integradas por estudiantes no hispanohablantes.

1.1. Antecedentes históricos de la enseñanza de IE/L2 en el Curso Preparatorio en Idioma Español en Cuba.

La facultad preparatoria en idioma español, surge en Cuba en el año 1976 en la Universidad de La Habana, a partir de la intensificación de los convenios educacionales en el orden internacional. En ella se impartía un curso preparatorio en el idioma español y una nivelación en el resto de las asignaturas básicas para continuar estudios en Cuba. En sus inicios esta facultad se abrió solamente para estudiantes árabes. Pasados unos años se crearon en las Universidades: de Oriente, Central de Las Villas, Matanzas y Camagüey.

R. Llanes (2004), se refiere a cómo la enseñanza de ELE en Cuba ha atravesado por tres etapas: "la de trabajo metodológico, la de trabajo científico-metodológico, y la de trabajo científico. En las dos primeras, se destaca la labor de las profesoras María Vichí Bermúdez, Hortensia Soto y María

Celina Curbelo, así como la Dra.C. Marta Santo Tomás y la Dra.C. Clara Castro quienes interpretaron de manera creativa, las teorías vigentes en los últimos años de la década de los 70 y principios de los 80 y produjeron, de manera individual, y como integrantes o dirigentes de colectivos de autores y de asignaturas, una abarcadora obra que incluye libros de textos, series pedagógicas, materiales didácticos, artículos y orientaciones metodológicas para ELE. En la tercera etapa se destacan los trabajos científicos realizados por la Dra.C. Marta Sardiñas Vargas, Dra.C. Emma López Segrega, Dra.C. Ana Curbeira, entre otros. La repercusión de esta obra se ha extendido a todos los centros dedicados a este tipo de enseñanza en todo el país hasta nuestros días...” (Llanes, R., 2004).

A partir del año 1993, en la Universidad de Matanzas, la facultad preparatoria se convierte en curso preparatorio en idioma español, formando parte en aquel momento, de la facultad de idiomas.

En 1999 se crea la facultad preparatoria para estudiantes no hispanohablantes del Caribe y de países árabes en las Universidades de Ciego de Ávila y Cienfuegos, donde se preparaban fundamentalmente a estudiantes de Palestina, Yemen, Líbano, Granada, Jamaica, Guyana, San Vicente, Barbados, y otras naciones.

Este tipo de curso tiene un carácter eminentemente práctico y transmite a los estudiantes las bases conceptuales esenciales para lograr la comunicación con hablantes de la lengua que aprenden, y a su vez les posibilita la comunicación e interacción con ellos. Ofrece preparación en las cuatro habilidades básicas de la lengua: auditiva, oral, lectora, y escrita, a través de la comprensión e interpretación de textos orales y escritos en idioma español.

La finalidad principal de la enseñanza de la lengua es dotar a los estudiantes de los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados con

diferentes grados de formalización o planificación de sus producciones orales y escritas, sustentado en el dominio de la gramática española que aportará a los estudiantes los conocimientos necesarios para un uso de las estructuras lingüísticas. Todo ello, acompañado de un vocabulario amplio que incluye el estilo científico dirigido a su perfil profesional, lo que le permitirá la operabilidad con la lengua meta.

Lo anterior se concreta en los programas de la disciplina Idioma Español, en los cuales se precisan dentro de las consideraciones fundamentales que el egresado debe: saber comunicarse y desarrollar hábitos y habilidades relacionados con la lengua que aprende; dominar los aspectos esenciales de la gramática del idioma español y las perspectivas de desarrollo de sus conocimientos; poseer determinado vocabulario activo y pasivo que le permita operar con el vocabulario potencial; analizar textos correspondientes al estilo científico con un vocabulario relacionado con la rama del saber en la que realizará sus estudios; conocer los fundamentos esenciales de la disciplina de formación general, de acuerdo con los programas de cada asignatura; desarrollar habilidades para la utilización de diccionarios, libros de consulta, y otros; confeccionar el plan y el resumen de un texto determinado, y de las conferencias que le sean impartidas; tener conocimientos generales sobre la sociedad y la cultura cubana, de los que se apropiará al realizar visitas a centros históricos, culturales y productivos, al participar en conferencias sobre arte, ciencia, historia, y otras actividades que deberá realizar como estudiante de un CES en Cuba; utilizar los recursos de la biblioteca y confeccionar tarjetas, trabajos referativos de curso, seminarios, y otras tareas.

Todo esto el estudiante debe realizarlo como resultado del paso hacia el conocimiento del legado ligo-cultural de otras sociedades diferentes a las propias, y como resultado de la recepción de la cultura universal en lengua española, aprovechando a su vez, de manera activa y creativa, el caudal de conocimientos previos y el nivel de desarrollo real que cada uno trae como parte de su

herencia formativa anterior. No obstante, es allí donde se manifiestan más barreras, sobre todo en el proceso interactivo intercultural inicial, debido a la existencia de una insuficiente base teórico-metodológica, que permita un mejor aprovechamiento de estas potencialidades de manera más específica. Por tal motivo el marco teórico que se asume para fundamentar la presente investigación lo constituyen el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, lo que se argumenta de modo general y particular, a partir del siguiente epígrafe.

1.2. El enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad como fundamento para la elaboración de una estrategia didáctica dirigida al desarrollo de la CLI en estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

El enfoque histórico cultural (EHC) tiene en la actualidad un alcance que ha rebasado ampliamente las fronteras de su país de origen.

L. Vigotsky, destacado psicólogo, literato, crítico de arte, profesor de lenguas, humanista y educador bielorruso y soviético, fue el primero en fundamentar, desde una perspectiva dialéctico-materialista y marxista avanzada, la formación y desarrollo integral de la personalidad del individuo, a partir de su vínculo con la actividad humana social y material externa. De igual modo, y estrechamente unido a lo anterior, L. Vigotsky fue también pionero en fundamentar el papel de esta actividad como condición obligatoria, para que el conocimiento sea asimilado progresivamente hacia el plano interno y espiritual del ser humano, para que ocurra entonces el aprendizaje, y con él se favorezca el desarrollo, como resultante del proceso de aprender. L. Vigotsky reafirma la idea de que el desarrollo que resulta del aprendizaje, es a su vez, el producto del acto de transmisión histórico-cultural, creativo y consciente, de la herencia de la humanidad desde una generación a la que le sucede, a través del proceso de formación integral de la personalidad, en el cual el acto educativo institucionalizado tiene una preponderancia vital.

Su concepción aplicada al aprendizaje ha tenido gran repercusión en la educación contemporánea universal, principalmente lo que se refiere al concepto de zona de desarrollo próximo o potencial. L. Vigotsky la definió como el espacio que media entre lo que el estudiante sabe y lo que va a lograr incorporar con ayuda de otros: sus colegas, el profesor, etc., avanzando así desde el nivel de desarrollo real (lo ya asimilado) hasta un nivel de desarrollo potencial (lo que debe aprender), situado en el ideal a alcanzar y concretado en el grado de complejidad o problema que plantea la tarea docente. Una vez que este nivel de desarrollo ideal se alcanza, se transforma en real y es preciso entonces plantearse uno nuevo, en la dirección de avance del proceso del conocimiento.

J.L. Rodríguez y otros (2009), se refieren a que: “en la zona de desarrollo próximo o potencial, la interculturalidad es, por lo tanto, la cualidad distintiva que caracteriza el intercambio comunicativo, asumiendo esta concepción, no solo desde una perspectiva psicológica, sino además, desde un punto de vista antropológico; es decir, se ubica el proceso interactivo humano como manifestaciones de intervalos entre segmentos personalizados de la experiencia socio-cultural humana, en la actividad interactiva cotidiana, signada por simetrías y asimetrías, o semejanzas y desemejanzas culturales” (Rodríguez, J.L., et. al. 2009).

El EHC es aplicable al desarrollo del conocimiento humano, a partir de la comprensión de que toda acción humana es el resultado de un largo proceso histórico de transmisión de la experiencia cultural precedente. Por lo tanto, Vigotsky destaca el nexo indisoluble entre la interacción social de los individuos en su contexto sociocultural y el proceso de asimilación de la experiencia cognitiva por parte de cada uno. Toda acción mental tiene lugar en dos planos: primeramente en un plano externo, social, inter psicológico, de interrelación entre los individuos, y como consecuencia de ello, posteriormente tendrá lugar en un plano interno, mental e intrasicológico, es decir, en la mente del individuo, como sujeto del conocimiento.

Este enfoque permite analizar los fenómenos culturales como procesos de comunicación, con una dimensión trascendente para todos los espacios y contextos de comunicación social humana, lo cual, al propio tiempo, está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinar en los estudios del lenguaje, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinar del conocimiento humano, y que asume los postulados de la lingüística discursiva y el análisis del discurso, en los que se devela la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.

En la presente investigación se considera necesaria la reconceptualización de lo intercultural, desde una visión más esencial e integradora de los procesos interactivos de la actividad humana y se apoya en la teoría del EHC, aplicada a los procesos didácticos de L2.

Visto desde la perspectiva vigotskiana general, todo acto de aprendizaje, mediado por la comunicación y la interacción social, sobre todo si se trata del aprendizaje en niveles avanzados como el de la educación superior, es necesariamente un acto de comunicación no solo interpersonal, sino, además, y sobre todo, intercultural, puesto que detrás de los individuos y como contenido de su acción comunicativa, están los saberes significativos precedentes, las culturas colectivas, sectoriales, grupales e individuales que se comunican y negocian en la zona de desarrollo próximo del individuo, matizadas por percepciones subjetivas y psicológicas de diverso signo. Pudiera decirse entonces que toda acción de aprendizaje parte de un acto inicial de comunicación intercultural, que luego se convierte en un caudal intracultural y mental, cuando el individuo finalmente lo incorpora enriquecidamente a su acervo personal de conocimientos y modos de actuación en la propia actividad transformadora futura que despliega.

Si se considera como punto de partida la concepción de enseñanza de L. Vigotsky, es necesario organizar el proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2 de modo que este posibilite el desarrollo de las potencialidades intelectuales y humanas, el desarrollo del pensamiento y la experiencia humana para formar un todo en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa. El

desarrollo progresivo de esta, tiene su basamento teórico general en las concepciones dialécticas y desarrolladoras más actualizadas de la pedagogía y la didáctica contemporánea, según se explicita a partir del siguiente epígrafe.

1.3. La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2.

Para la universidad actual, cada vez más centrada en la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social, constituye una preocupación el desarrollo en los estudiantes de competencias profesionales que “posibiliten su eficiencia en el desempeño laboral”. (Mc Clelland, D., 1973; Mertens, L., 1997-2000).

El concepto de competencia ha sido objeto de análisis variados, lo que se observa en las clasificaciones aportadas por diferentes autores.

Así, para R. Boyatzis (1982), “las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, relacionado con un puesto de trabajo” (Boyatzis, R., 1982).

Otros autores, L.M. Spencer y S.M. Spencer (1993), la definen como “una característica subyacente de un individuo que está relacionada con un rendimiento superior de trabajo”. (Spencer, L.M. y Spencer, S.M., 1993).

Por su parte, C. Woodruffe (1993), la considera como: “una dimensión de conductas abiertas que le permiten a una persona rendir eficientemente”. (Woodruffe C., 1993).

A. De Ansorena (1996), la determina como: “una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento lógico y fiable” (De Ansorena, A., (1996).

Por último, M.V. González Maura (2006), la define como: “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (González M.V., 2006). La autora

de la tesis asume el concepto anterior el que será tomado en consideración más adelante en el presente capítulo.

En las clasificaciones expuestas se manifiesta un acercamiento entre la formación profesional del estudiante y el mundo del trabajo, lo que evidencia la necesidad del desarrollo de dichas competencias desde la universidad y que estas deben ser asumidas desde una perspectiva compleja, lo que implica trascender el enfoque simple que las considera como cualidades aisladas, eminentemente cognitivas que predeterminan el éxito profesional en escenarios laborales específicos, para ser analizadas como: “la integración de conocimientos, destrezas, y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad ” (Rodríguez, R., 2007).

V. González y R.M. González (2008), destacan que: “a las competencias profesionales se les atribuye el carácter complejo no solo por la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos y habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también por sus diferentes tipos (competencias genéricas y específicas): la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida”. (González, V.; González, R.M., 2008).

Estas autoras proponen la agrupación de las competencias genéricas en cuatro grupos: “competencias relativas al aprendizaje, relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, relativas a la autonomía y el desarrollo personal y las relativas a los valores”. (Ibid.).

El desarrollo de la comunicación oral y escrita forma parte del segundo grupo de estas competencias.

El concepto de “competencia” apareció por primera vez relacionada con el lenguaje en 1957 en los trabajos iniciales de N. Chomsky sobre “la forma del lenguaje”, cuando la vinculó con el término “competente”. N. Chomsky asume la competencia como un concepto clave en su teoría

para explicar la cualidad humana de aprender la LM, cualquiera que esta sea. Su teoría explica la intuición consciente o no, del hablante nativo para hacer uso de su LM, su conocimiento interior e inconsciente del sistema internalizado.

Este primer acercamiento de N. Chomsky al concepto de competencia que aparece en las primeras páginas de su Aspects of the Theory of Syntax (1965), se vio limitado por la separación que hizo entre competencia-actuación, no viendo la indisoluble unidad dialéctica existente entre ambos procesos e imprimiéndole al término competencia un carácter puramente mentalista innato, posición teórica superada por él años más tarde.

La crítica al innatismo chomskiano en su momento, al entender este la competencia lingüística como una cualidad propia generada por el sujeto (N. Chomsky, 1957), fue iniciada por D. Hymes (1972) y seguidores, quienes consideraron problemático el uso que Chomsky dio al término debido a lo limitado de su alcance.

Según N. Hornberger (1989), el argumento para una concepción de competencia comunicativa (CC) era que: “hay mucho más en la competencia misma y básicamente sobre el conocimiento y la habilidad que lo que Chomsky ofrecía en su concepción sobre el término competencia” (Hornberger, N., 1989).

En los estudios realizados por Hymes (1962-1968), sobre la etnografía del habla y de la comunicación, es donde él propone que el acto del habla debe reemplazar el código lingüístico como centro de atención del estudio de las lenguas, y establece que tanto los componentes como las funciones de la actividad comunicativa necesitan ser identificadas etnográficamente para cada comunidad lingüística lo que da lugar a un nuevo punto de partida para el análisis de la competencia comunicativa propiamente dicha.

En este concepto de CC Hymes aborda los aspectos siguientes: lo que es posible (gramaticalmente), lo que es factible, lo que es apropiado y lo que es hecho o realizado en términos de los ocho componentes de los actos del habla descritos por él.

A partir de este momento el concepto de CC fue tratado desde diversos puntos de vista (S. Savignon (1972); D. Hymes (1972); J.A. Van Ek (1975); D.A. Wilkings (1976); H.G. Widdowson (1981), entre otros).

Fue S. Savignon (1972), quien introdujo por primera vez el término CC en la enseñanza de LE y la definió como: “la habilidad para funcionar en un entorno verdaderamente comunicativo, en un intercambio dinámico en el que la competencia lingüística debe adaptarse a toda la entrada informacional, tanto lingüística como paralingüística, de uno o más interlocutores”. (Savignon, S., 1983, Cit. en Alfonso, R.E., 2008).

D. Hymes (1972), amplía la noción de competencia comunicativa al referirse a que: “para construir mensajes adecuados, el hablante ha de tener en cuenta también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales”. (Hymes, D., 1972). Además destaca que la CC incluye el dominio de las reglas del sistema y de las unidades del léxico, pero incorpora otra clase de conocimientos que le son necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos adaptados al contexto.

Para D. Hymes (1972), la CC es la suma integrada de las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva, (asumidas en esta tesis como dimensiones de la competencia lectora intercultural). La repercusión de esta definición ha favorecido la creación de diferentes modelos que incluyen sus componentes.

El primer modelo es el de M. Canale y M. Swain (1980), quienes identifican como dimensiones de la competencia comunicativa: “la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, y la competencia estratégica”. (Cenoz, J., 2004, Cit. en Alfonso, R.E., 2008). Tres años más tarde M.

Canale (1983), elaboró el concepto de competencia sociolingüística y lo diferenció del de la discursiva, lo que produjo una modificación en este modelo.

El segundo modelo fue propuesto por L.F. Bachman (1990), quien distingue dos grandes competencias: “la organizativa y la pragmática”. (Cenoz, J., 2004, Cit. en Alfonso, R.E., 2008). Dentro de la competencia organizativa se incluyen la gramatical y la textual y en la pragmática, la ilocutiva y la sociolingüística. Se puede apreciar que L.F. Bachman distingue la producción lingüística (gramatical) y textual (discursiva) de la pragmática, en la que se integran las intenciones comunicativas y las relaciones socioculturales de los usuarios de la lengua. La competencia pragmática persigue sobre todo la adecuación del conocimiento lingüístico al objetivo comunicativo del hablante.

Por último en el modelo que ofrecen M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Turrell (1995) se propone el concepto de competencia sociocultural (como componente integrado en la competencia comunicativa), el cual se aproxima a la noción de competencia sociolingüística propuesto por M. Canale y M. Swain.

Sin embargo, J. Cenoz (2004), destaca que: “la descripción que hacen M. Celce-Murcia et al. de los componentes socioculturales es más completa”. (Cenoz, J., 2004).

S. Gutiérrez (1997), se refiere a “una competencia semiótica que permite interpretar el valor significativo de las distintas modulaciones fónicas (paralingüística), de los gestos y movimientos que acompañan los mensajes (cinésica), así como de la posición y situación corporal (proxémica)” (Gutiérrez, S., 1997).

A pesar de esta revolución en la enseñanza comunicativa de LE, los modelos descritos no han quedado exentos de críticas. Una década después de la publicación de la noción de CC propuesta por D. Hymes, y H.H. Stern, (1983), se afirma que los modelos de su desarrollo se enfocaron más en el componente sociolingüístico que en el sociocultural, Por tal motivo, M. Byram (1997), afirma

que: “la enseñanza de lenguas se ha centrado más exclusivamente en el campo lingüístico, como es en el caso de la teoría de actos de habla y el análisis del discurso, hasta los años noventa”.

(Byram, M., 1997).

A propósito, R.E. Alfonso (2008), se refiere a ciertas características presentes en los modelos citados:

- ✓ “El concepto de competencia sociolingüística propuesto originalmente por M. Canale y M. Swain (1980) es el que más se ha desarrollado, para dar lugar no solo a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional.
- ✓ La existencia de cierto solapamiento entre las dimensiones, lo que explica las diferentes clasificaciones.
- ✓ La interacción en los modelos, no se revela por igual entre las dimensiones.
- ✓ El desarrollo de las dimensiones discursiva y pragmática refleja la importancia que han adquirido el análisis del discurso y la pragmática en los últimos años, ambos esenciales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas” (Alfonso, RE., 2008).

En la transición de la teoría general de la competencia comunicativa, llama la atención los cambios relacionados con la nomenclatura de la estructura interna del concepto. Hymes (1972), utiliza el término **sectores** para describir las áreas de la competencia comunicativa, Van Ek (1975) los denomina **direcciones**, Canale y Swain (1980) los llaman **componentes**, y finalmente, Finocchiaro (1989) se refiere a las **dimensiones** del concepto competencia comunicativa, término utilizado después por otros lingüistas e investigadores como Richards y Skelton (1989), criterio al que de adhiere la autora de la tesis.

1.4. El enfoque comunicativo como sustento teórico de la enseñanza-aprendizaje de IE/L2 a estudiantes no hispanohablantes en el CPIE.

La palabra enfoque se define como la manera de tratar un asunto, lo cual está caracterizado por las concepciones teóricas que se asumen, expresadas a partir de una determinada relación del hombre con la realidad circundante. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una determinada función como concepción del mundo, y se diferencia del método, en que es más abarcador e incluye en sí principios y orientaciones más generales, sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios, es por ello que en la presente tesis se asume la terminología de enfoque comunicativo (EC) porque este responde a las características citadas anteriormente.

El EC responde a un cambio de concepción en la enseñanza de las lenguas a comienzos de la década de 1970. Esta nueva orientación supuso la reformulación de las bases teóricas en la didáctica y por lo tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, su ruptura con las doctrinas estructuralistas vigentes hasta entonces. Esta concepción parte de la premisa de que la lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo, para pasar a ser considerada instrumento de comunicación.

De este modo, conocer una lengua no supone únicamente aprender las normas que rigen el proceso comunicativo, sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite, oriente y construya el acto de la comunicación. Así, el conocimiento lingüístico pasa a un segundo plano y la capacidad de uso de la lengua como herramienta que posibilita la comunicación, pasa a ser el núcleo en este nuevo planteamiento.

El EC trasciende el sistema lingüístico como aparato estructural-descriptivo para, desde la reflexión de las funciones comunicativas pragmáticamente reales, llegar a saber cuál es la formulación lingüística más apropiada a cada situación o contexto. Se trata de hacer ver al

estudiante que lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que se deben unir a la norma para el logro de la comunicación.

Por lo tanto, las clases de IE/L2 cambian a partir de aquí su concepción. Dejan de ser un espacio en el que se trabaja fundamentalmente con la técnica de la repetición con la frase como elemento básico, para convertirse en un espacio comunicativo en el que lo fundamental es “decir” y no tanto “cómo se dice”, sin que esta afirmación disminuya la importancia que tiene el conocimiento y uso adecuado de las normas gramaticales. Lo prioritario es comunicar, aunque en algún momento se haga con errores, y saber cómo hacerlo en cada circunstancia. Desde esta concepción, el error se convierte en un estadio por el que el estudiante pasa inevitablemente como condición para aprender a comunicar, y tomar conciencia de la necesidad de superar su propio proceso de aprendizaje.

El EC plantea, de igual modo, que el estudiante siente la necesidad de usar el lenguaje para conseguir algo y convertir un propósito en realidad, por lo tanto, se impone llevarlo a situaciones reales o cercanas a la realidad, que respondan a sus necesidades. El aula, espacio de comunicación, deberá albergar actos comunicativos verídicos y que formen parte de su quehacer cotidiano. Por ello, se torna imprescindible la introducción del aspecto sociocultural por un lado, y por el otro, el componente extralingüístico de la comunicación: los gestos, el contacto físico y visual, la distancia entre interlocutores y otros.

En el surgimiento y desarrollo del EC han intervenido un conjunto de teorías, entre las que se encuentran las que pertenecen al campo de la lingüística, las que provienen del campo de la psicología y, finalmente, las que surgen en la esfera de la pedagogía.

Por su parte D. Nunan (1991), y H.D. Brown (1994), plantean como características principales del EC las siguientes:

1. “El énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en el idioma extranjero.

2. La introducción de materiales auténticos en situaciones de aprendizaje.
3. Las oportunidades para que los estudiantes se centren no solo en el idioma, sino en el propio proceso de aprendizaje.
4. El incremento de las propias experiencias personales de los estudiantes como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje en el aula.
5. El intento por vincular el aprendizaje del idioma en el aula con actividades en el idioma fuera del aula". (Nunan, D., (1991) y Brown, H.D., (1994).

Dentro del marco teórico del EC es donde la comprensión lectora adquiere su verdadera razón de ser y empieza a considerarse como un proceso con un fin en sí mismo, incorporándose a la secuencia didáctica, desde el primer día de clase, como un recurso imprescindible para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa.

La didáctica de las LE y L2 ha encontrado en este enfoque el necesario potencial funcional y comunicativo y lo ha tomado como punto de partida para orientar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4.1. Modelos explicativos del proceso de comprensión lectora en una segunda lengua.

La comprensión de lectura en L2 es un proceso complejo que posee múltiples niveles: desde los denominados inferiores, de tipo perceptivo, hasta los superiores de extracción de significados. A pesar de ello, existen divergencias a la hora de decantar cuál de esos procesos se considera dominante, sobre todo cuando se trata de determinar la relación funcional que se establece entre dichos niveles.

J. Mayor (2000), destaca que "las discusiones más encarnizadas se centran en la naturaleza de los procesos implicados en la lectura: si son seriales (modulares) o simultáneos (interactivos), si proceden de abajo-arriba (bottom-up) o de arriba-abajo (top-down), si son automáticos o

controlados, si están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente” (Mayor, J., 2000).

R. Acquaroni (2005), se refiere a los principales modelos teóricos que explican cómo se produce el proceso de comprensión lectora en L2:

- ✓ “Modelo ascendente o de abajo-arriba (bottom-up) (Gough, P.B., 1972), fundamentado en propuestas psicológicas conductista que fue el dominante hasta aproximadamente los años 70 del siglo XX. La lectura se concibe como un proceso secuencial y organizado jerárquicamente en el que el lector aplica sus habilidades para la decodificación, e inicia una trayectoria lineal ascendente y unidireccional de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas, después de palabras y así, sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas, hasta extraer el significado textual completo. El texto se convierte así en única fuente de conocimiento, en absoluto suministrador de información; en auténtico contenedor de significados, hasta tal punto que si el lector es capaz de leer las palabras del texto, se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática.
- ✓ Modelo descendente o de arriba-abajo (top-down) (Goodman, K., 1968; Smith, F., 1973). El lector, verdadero protagonista del proceso, inicia una trayectoria lineal descendente en la que va sobrevolando la superficie del texto en busca de indicios lingüísticos, de acuerdo con sus propias expectativas para aplicarle todas sus habilidades interpretativas. El grado de comprensión lectora ya no dependerá del reconocimiento mecánico y exhaustivo de cada palabra contenida en el texto, sino de la mayor o menor capacidad del lector para actualizar los esquemas mentales más adecuados a la hora de inferir información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la generación de hipótesis (Hernández, A. y Quintero, A., 2001). El lector activa todo su arsenal cognitivo de

conocimientos previos y de expectativas propias para ir a la búsqueda de pistas textuales mínimas que oriente el proceso de comprensión. La lectura se transforma en lo que el propio K. Goodman (1976), calificó de juego de adivinación, en el que el lector va haciendo predicciones, confirmándolas, y corrigiéndolas a medida que lee.

- ✓ Modelo interactivo. Surge a partir de la década de los 70 cuando un clima propicio de interdisciplinariedad, unido a la creciente evidencia empírica de la confluencia de distintos niveles de procesamiento lector, fuerza la aparición de un nuevo enfoque explicativo claramente conciliador: el modelo interactivo. Los fundamentos teóricos que posibilitaron la consolidación de esta nueva perspectiva fueron esencialmente tres: la atribución de un carácter constructivo a la memoria, la adopción del modelo cognitivo denominado teoría de los esquemas (Rumelhart, D.E., 1977) y el desarrollo de la lingüística del texto como disciplina capaz de generar herramientas para profundizar en el análisis textual (Hernández, A. y Quintero, A., 2001). Desde una perspectiva cognitivista, la información se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) en forma de representaciones proposicionales (Anderson, J.R., 1983; Kintsch, W., 1974) que se organizan en redes y, a su vez, estas forman unidades superiores de significado que precisan, en ese recorrido hacia la construcción del conocimiento, de un esquema o estructura cognitiva estable, formada por una configuración de rasgos interrelacionados que constituyen la base cognitiva en la que se integran los nuevos conocimientos. De esta manera, el sistema cognitivo humano estaría organizado basándose en “esquemas simultáneamente interconectados e integrados, cada uno de ellos, por otros sub esquemas cada vez más elementales, en una disposición claramente jerárquica” (Acquaroni, R., 2005).

A. Peña (1993), se refiere a que en el esquema anterior “la comprensión es el resultado de un proceso constructivo en el que se combina la información del input (proceso de abajo-arriba), con la de los esquemas activados (proceso de arriba-abajo)”. (Peña, A., 1993).

Bajo este nuevo prisma, la comprensión lectora en L2 empieza a considerarse como el resultado de una interacción dinámica entre texto y lector, que se desenvuelve en varios niveles cognitivos y cuyos procesamientos no se suceden en una progresión lineal y secuencial (Samuels, S.J., y Kamil, M.L., 1984), sino que se van orientando simultáneamente tanto por los datos proporcionados por el texto, como por los esquemas de conocimiento previo, -esquemas formales y esquemas de contenido- (Carrell, P., et al., 1988), aportados por el lector.

Estas formulaciones están sustentadas en trabajos empíricos (Carrell, P., 1983) realizados por este autor en torno a los esquemas de contenido que muestran que los lectores en una L2 no utilizan exactamente las mismas claves contextuales que utilizan en la LM.

Las investigaciones más actuales sobre comprensión lectora en Cuba, se sustentan en el modelo interactivo, pues además de relacionar los dos procesos anteriores, destaca la participación activa que desempeña el lector ante el texto, cuando, “apoyado en el cúmulo de conocimientos que posee sobre el tema, busca y da sentido a lo escrito, relacionándolo con el contexto” (García, C., 1999; Roméu, A., 2002), entre otros.

Siguiendo esta misma línea de análisis, K.S. Goodman (1982), se refiere al empleo de estrategias con la finalidad de construir significados o comprenderlos. Estas, son esquemas empleados por el lector para obtener, evaluar y utilizar información, y se van desarrollando o modificando durante la lectura.

En esta investigación se asume el modelo interactivo que compromete a los profesores de IE/L2 en el CPIE a asumir el proceso de comprensión lectora desde una perspectiva multidimensional,

que los precisa a diversificar la atención hacia aquellos componentes del proceso y posibilita la determinación de las estrategias necesarias para facilitar la comprensión de lectura.

1.4.2. Estrategias dirigidas a la comprensión de textos en IE/L2.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, cobra vital importancia el uso de estrategias para la comprensión de la lectura, y a pesar de que es imposible predecir todas y cada una de las situaciones comunicativas concretas en las que los estudiantes tendrán que tomar parte haciendo uso de la L2, el profesor deberá enseñarlos a comunicarse dentro y fuera del aula; igualmente ocurre cuando se trata del acto de comunicación lectora que se establece entre texto y lector.

A partir de la década de los ochenta crece el interés por identificar, analizar y clasificar las estrategias que utilizan los lectores competentes. Sin embargo, “los criterios para definir estas estrategias han sido casi siempre imprecisos y han dado lugar a amplios repertorios no organizados sistemáticamente en los que convergen estrategias de muy diversa naturaleza” (Mayor, J., 2000).

En la enseñanza de IE/L2, varios investigadores sugieren “la conveniencia didáctica de incorporar la enseñanza directa de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora” (Peña, A., 1993; O’ Malley, J.M. y Chamot, A., 1990).

J. Miñano (2000), por su parte, plantea que las estrategias de aprendizaje se aplican al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. En el caso de la comprensión lectora, “las estrategias más usadas son las cognitivas y metacognitivas” (Miñano, J., 2000).

De igual modo, este último autor se refiere a que las estrategias para la comprensión de un texto que usa el estudiante en su LM, pueden ser transferidas a la comprensión en segunda lengua, por lo que el profesor de IE/L2 debe entrenar al estudiante en la habilidad para elegir las estrategias más adecuadas y eficaces según el tipo de texto y los objetivos que se persiguen con cada tarea.

Al respecto, Swaffar (1991), y otros, al tratar el papel del profesor destacan que: “poco a poco su

intervención debe ir disminuyendo..., procurando desarrollar en el estudiante su conciencia meta cognitiva. (Swaffar, Arens et al, 1991).

Este autor se refiere a la importancia que cobra en las clases de lectura el hecho de que el profesor ayude a los estudiantes a incrementar su capacidad de reflexión sobre los mecanismos y procesos que se ponen en marcha cuando aprenden una L2, es decir, prepararlos para que recurran al uso de las estrategias más adecuadas para la comprensión, teniendo en cuenta el objetivo y el tipo de texto.

La autora de la presente investigación asume el concepto de estrategias lectoras aportado por J. Miñano (2000), quien las define como “procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura” (Miñano, J., 2000).

La clasificación de estrategias lectoras aportadas por el autor citado se resumen en: estrategias cognitivas (de clarificación y verificación, de inferencia interlingual, de inferencia extralingual y por último, de inferencia intralingual); estrategias metacognitivas de atención focalizada (están encaminadas a motivar al lector para que se involucre en el proceso de comprensión del texto y promover un mejor desarrollo y realización de las tareas de aprendizaje).

Es importante destacar que las estrategias nombradas en el párrafo anterior presentan ventajas e inconvenientes, por eso, lo recomendable sería poder combinar simultáneamente más de una durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

1.5. Fundamentos para el desarrollo de la competencia lectora intercultural durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2. La cualidad intercultural múltiple como característica esencial del proceso.

Ante la realidad actual en la que cobra cada vez mayor fuerza fenómenos como la xenofobia y el distanciamiento entre grupos minoritarios, crece un reclamo universal que aboga por la integración entre los pueblos y sus culturas. Para contrarrestar estos problemas, se han presentado de forma crítica y creadora diferentes presupuestos contemporáneos que abogan por una educación multi e intercultural.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en los CPIE se caracteriza por desarrollarse en un contexto multi e intercultural, que puede favorecer, o interferir el aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes procedentes de entornos etnolingüísticos diversos si el mismo no está orientado desde una perspectiva intercultural, en la que el profesor ofrezca atención especializada a cada uno de ellos, a su interacción y a los nuevos contenidos lingüo culturales que deben ser incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello necesario abordar los fundamentos teóricos contemporáneos acerca de la interculturalidad en la enseñanza del idioma español, como una vía para encausar positivamente su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primera referencia al calificativo intercultural se sitúa en la concepción del multiculturalismo e interculturalismo, en tanto tendencias filosófico-sociológicas, y políticas educativas postmodernas, que intentan explicar, a través de diversos matices y escuelas, el fenómeno de la diversidad cultural y, sobre todo, la necesidad de armonizar esta diversidad, o de convertirla en instrumento de reafirmación y de lucha de los sectores marginados, en medio de las complejas estructuras de los países occidentales desarrollados, enfrentados a la impronta de realidades como la inmigración, la atomización social, la discriminación de género, etnia, clase, etc. En la base de

todo este conglomerado, se sitúan muy visiblemente sistemas semióticos de elevado nivel de estructuración simbólica y funcional como son, la religión, las tradiciones consensuadas- música, danza, narrativa oral y escrita, etc., los llamados elementos espirituales subjetivos e “intangibles” de la cultura, y sobre todo, la lengua hablada y escrita, en tanto sistema de mayor visibilidad, omnipresencia y organicidad de todo el vasto campo semiótico.

Existen hoy día diversas escuelas que lideran estas tendencias con orientaciones variadas, así por ejemplo, mientras autores como W. Temelini (1989), defienden la perspectiva humanista académica y clasicista del multiculturalismo, otros como Peter McLaren hacen hincapié en una posición más radical, crítica y transformadora, surgida de su contacto con las complejas prácticas educativas de las periferias en los grandes centros urbanos, dentro del llamado multiculturalismo crítico y socialmente comprometido con la defensa de la identidad del grupo, y que, a la vez, propugna la lucha por la transformación social.

Autores como M. Borrelli (1991), M. De Carlo (1998), T.R. Austin (2000), L. Bredella (2000), M. Byram (2000), J.L. Rodríguez (2000), J.L. Atienza (2001), E. Areizaga (2003), L. Belismelis (2003), A. Gonçalves (2005), M. Catalá (2005), R. De Armas (2006), R.E. Alfonso (2008), y otros, defienden más el concepto de interculturalismo, oponiéndolo al de multiculturalismo, sobre la base de que este último solo busca la tolerancia y el respeto, bajo la idea del paraguas social, sin concentrarse en la interacción y enriquecimiento mutuo entre los grupos y culturas diversas, mientras que esta búsqueda sí sería el objetivo del primero.

En medio de todo este conglomerado de tendencias y matices, poco se ha reflexionado y escrito, acerca del pilar fundamental sobre el que se asienta lo intercultural desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2; es decir, acerca del propio acto de la interacción y la comunicación educativa en sí mismo; sobre sus peculiaridades didácticas concretas,

contradicciones intrínsecas y vínculo indisoluble con el aspecto psico-lingüístico del proceso cognoscitivo.

L. Belismelis (2003), se refiere a una de las primeras soluciones aportadas a este fenómeno, cuando el gobierno de Canadá, en 1982, ofrece “la primera respuesta a esta situación multiétnica y de identidad cultural, y a propuesta del entonces primer ministro Pierre Elliot Trudeau, se aprueba en el parlamento la Ley del Multiculturalismo. Esta legislación, primera de su tipo a escala mundial, establece el reconocimiento de que la única cultura oficial del país es precisamente el multiculturalismo, en el que se debe congeniar el respeto a la diversidad pluriétnica de Canadá con la aceptación de un bilingüismo oficial (inglés, francés)” (Belismelis, L. 2003).

La autora anterior se refiere a cómo desde entonces hasta el presente, las políticas de multiculturalismo e interculturalismo han proliferado en el sistema educativo de muchos estados multinacionales o multiétnicos (comunidad de Estados Independientes, Europa Occidental, Latinoamérica, y otros).

Por otra parte E. Areizaga, destaca que: “en el marco del aprendizaje intercultural, el concepto de “interacción” cobra una relevancia esencial, y supera al concepto de “intercambio de comunicación”, donde cada aprendiz permanece en su espacio cultural, es decir, no abandona la perspectiva de las creencias, valores y comportamientos que caracterizan a su cultura materna, al entrar en interacción con el otro”. (Areizaga, E., 2003).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 está matizado por la diversidad existente entre estudiantes y profesores, por lo que esta realidad precisa de una necesaria reconceptualización y actualización de las bases teóricas de la didáctica, en medio de una realidad educativa cada vez más caracterizada por la búsqueda del equilibrio crítico entre una abundante diversidad de escenarios de aprendizaje y la necesaria unidad básica de los programas de estudios y de los preceptos pedagógicos generales. La educación se ha hecho hoy mucho más horizontal y

descentrada, está más impregnada de una polifonía de discursos socioculturales, pedagógicos y didácticos, perdiendo así su ancestral verticalidad canónica, y deviniendo un proceso inter, multi y transdisciplinar y multicultural por su propia naturaleza interactiva y variada desde diversos puntos de vista.

Los procesos de la multi e interculturalidad están siendo objeto de investigaciones en las últimas décadas. M.I. Martínez (2009), se refiere a cómo este último “ha cobrado un amplio espacio en la atención para los estudiosos de los procesos educativos a nivel internacional, como consecuencia del aumento de las relaciones de colaboración entre diferentes países en el ámbito de la formación profesional y académica. Una de las necesidades que aparece con el multiculturalismo en espacios educativos, es el desarrollo de conocimientos en lenguas extranjeras como herramientas de comunicación entre los miembros de las diferentes culturas” (Martínez, M. I., 2009).

La interculturalidad es, por lo tanto, la expresión de interacción más frecuente en este contexto de enseñanza-aprendizaje. Al propio tiempo, ella es la cualidad distintiva que caracteriza el intercambio comunicativo en la zona de desarrollo próximo o potencial (L. Vigotsky, 1966), se asume esta concepción, no solo desde una perspectiva psicológica, sino además, desde un punto de vista antropológico (Rodríguez, J.L., et. al., 2009).

Desde la perspectiva de estos autores se plantea: “... la necesidad actual de poner un especial interés en la interculturalidad en las aulas de idiomas, que no es más que la conciencia de que es preciso conocer (y entender) la cultura del estudiante, y del grupo en su conjunto (con todo lo que conlleva esta palabra), para poder llegar a transmitirle los nuevos conocimientos linguo culturales y para que puedan llegar a asimilarlos adecuadamente sobre la base de tener en cuenta sus especificidades”. (Rodríguez, J.L., et. al, 2009).

En el caso particular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, “la interculturalidad, en tanto cualidad múltiple en el proceso interactivo de la clase, se puede manifestar de dos formas: primero, como contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los estudios iniciales, cuando el alumno “aún no sabe”, “ni sabe hacer” y el docente tiene que esforzarse de modo especial en su labor orientadora. Luego, en la medida en que el proceso avanza y evoluciona, el estudiante despliega acciones y desarrolla habilidades, a las que incorpora nuevos elementos teóricos y prácticos que favorecen su modo de actuación comunicativo, entonces la interculturalidad, progresivamente, deja de ser, en lo fundamental, una contradicción esencial para desarrollarse, en esa misma proporción, como una competencia: la competencia comunicativa intercultural”. (Ibíd. 2008).

Tal comprensión de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 parte de la determinación previa, de lo que ya posee de su lengua y cultura propia que puede funcionar como elemento de apoyo, o de obstáculo, en la incorporación de una nueva lengua socio culturalmente contextualizada en un medio totalmente diferente.

M. Bakhtín (1999), al referirse al término comprensión intercultural destaca lo siguiente: “La comprensión no podrá limitarse al mero reconocimiento del elemento lingüístico usado; sino, por el contrario, se trata de comprenderlo en un contexto específico y concreto; se trata de entender su significado en términos de un enunciado específico, o sea, se trata de comprender el elemento en términos de su novedad y no solo del reconocimiento en sí mismo” (Bakhtín, M., 1999).

La autora de la tesis toma como referentes teóricos los planteamientos anteriores y define el concepto de competencia lectora intercultural, como: una configuración psicolingüística y socioculturalmente contextualizada compleja, que integra capacidades y otros componentes del modo de actuación comunicativo, para permitirle a un lector (A) perteneciente a una lengua y cultura de partida, interactuar de manera informada, consciente y activa, con un texto escrito (B)

que es expresión concreta de otra lengua y cultura diferente, como resultado de lo cual, el lector (A) logra comprender la intención comunicativa del autor, el contenido del mensaje discursivo, con todas sus implicaciones referenciales, cognitivas y afectivas.

En la formulación del concepto anterior se tuvieron en cuenta los planteamientos de M. Bakhtín, (1999), quien se refiere a cómo “cada vez se hace más evidente que la unidad real del lenguaje no es una enunciación fonológica única, sino la interacción de, por lo menos, dos enunciados; es decir, la relación dialógica. En ella es donde el enunciado adquiere sus características de realidad, pues se juntan dos comprensiones, dos puntos de vistas, dos voces equivalentes. Solo la comprensión activa permite aprehender el tema, pues la evolución no puede ser aprehendida en otro proceso de evolución. Comprender la enunciación de otros, significa orientarse en relación con ella, encontrar su lugar adecuado en el contexto correspondiente. A cada palabra de la enunciación que estamos en proceso de comprender le oponemos una serie de palabras nuestras, formando una réplica. Su comprensión implica una réplica y, por consiguiente, un juicio de valor donde la palabra ajena se toma en cuenta de una u otra forma, suscita reacción, se anticipa, se recrea, se reaprecia, se reconstruye y comunica siempre un juicio de valor” (Bakhtín, M., 1999).

En correspondencia con los planteamientos anteriores, E. Garza (2000), se refiere a “la posibilidad de descubrir en los valores una realidad suficientemente sólida para fundamentar la comunicación y explicar la interacción entre dos o más personas” (Garza, E., 2000).

La competencia lectora intercultural constituye un todo, divisible para su estudio desde el punto de vista metodológico. La unidad y cohesión de sus dimensiones está dada porque quien aprende y se comunica lo hace acorde con la herencia histórico cultural adquirida socialmente, lo que implica sus saberes culturales, así como la cultura de las personas con las que interactúa en el proceso de aprendizaje de la lengua, sus conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones y valores.

En relación con el tratamiento de los valores en la enseñanza de lenguas, De Armas (2006) se refiere a la necesidad de abordar la dimensión axiológica en el proceso de enseñanza aprendizaje de IE/L2 desde los presupuestos siguientes:

- 1) “Como valores expresados en la comunicación: el uso de la lengua para profundizar mediante el discurso en valores humanos como contenido del universo temático-cognoscitivo-afectivo durante las clases (responsabilidad, honestidad, laboriosidad, y otros);
- 2) Como valores propios del proceso comunicativo: el aprendizaje avanzado de la comunicación humana a través del estudio del idioma, mediante la observación consciente de la trascendencia humana y social positiva de su empleo apropiado en cada situación comunicativa de que se trate; es decir, develando la dimensión de valores instrumentales que le es dada, desde esta perspectiva, al desarrollo de la competencia comunicativa en todos sus aspectos componentes. Ello atiende tanto a la observancia de la pertinencia formal, según el sistema de la lengua en cuestión, como a las modulaciones de su contextualización sociocultural, a través de su realización y percepción concretas en el habla” (De Armas, R., 2006).

La autora citada destaca que “la falta de definición precisa de la referida dimensión axiológico-instrumental asociada a la comunicación, de manera explícita, así como su no inserción como contenido pertinente a ser desarrollado en los programas de lengua (de modo similar a como ya se ha hecho, con la perspectiva cognitiva, comunicativa, y sociocultural), lo que dificulta su tratamiento sistemático en la formación de los estudiantes, sin llegar a integrar los dos planos en los que se pueden tratar los valores en la enseñanza aprendizaje de idiomas”. (Ibíd.).

El análisis de la comunicación desde la óptica lingüística se apoya, entre otros estudios, en los realizados por S. Dolan, S. García y A. Martín (2000), sobre teoría de la comunicación y ambientes organizacionales, quienes precisan para la comunicación humana una definición general basada

en “valores instrumentales”, con una cualidad totalmente interpretable a la luz de una dimensión axiológica, al señalar que: “...los valores de la comunicación son “valores instrumentales u operativos de la comunicación”, como instrumento de interacción por excelencia, pero con una repercusión en la emisión y percepción (reafirmación de los valores esenciales de la cultura consensuada) a través de la comunicación.” (Dolan, S., García, S. y Martín, A., 2000).

A partir de estos estudios, durante el período 2000-2004 en la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” un grupo de docentes, (H. Acosta, 2004; R. De Armas, 2006 y otros), iniciaron un proyecto de investigación titulado “Formación humanista y de valores a través de la enseñanza de lenguas y culturas”, que tuvo como una sus tareas, la identificación de valores profesionales particulares de las carreras humanísticas. El estudio aportó como resultado la identificación del siguiente grupo de valores de la comunicación y de valores estéticos susceptibles de ser desarrollados en el currículo de la enseñanza de LE: valores de la comunicación (pertinencia, corrección, originalidad, precisión y valentía); valores estéticos (plasticidad, sonoridad, expresividad). La autora de la tesis toma en consideración la clasificación aportada por los autores citados, para fundamentar los valores de la comunicación que deben desarrollar los estudiantes no hispanohablantes durante el proceso de desarrollo de la CLI.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, se tienen cuenta además, la interacción entre diversidades sistémico-estructurales (léxico-sintácticas) y funcionales, pragmáticas, psico-lingüísticas y sociolingüísticas y, en sentido general semióticas, sígnicas e idiosincrásicas de amplio diapasón. Todo ello concede al proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 una cualidad integradora que abarca todos estos elementos y los supera, manifestándose en una dimensión antropológica superior: es ese rasgo macro integrador el que se define como “la cualidad intercultural múltiple” de dicho proceso.

La producción teórico-metodológica, tan diversa y sumamente extensa, acerca de la enseñanza de L2 a nivel mundial, no ha asumido hasta el presente una posición relacionada con la definición y conceptualización de tal cualidad, por lo que resultan insuficientes los fundamentos teórico-integradores acerca de las bases cognitivas más generales del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, que sirvan de encuadre más abarcador a sus postulados pedagógico-didácticos operacionales específicos, y que definan, ante todo, el proceso como un acto de interacción entre identidades, por lo cual, este no existe sino únicamente como proceso de negociación permanente entre alteridades (simetrías y asimetrías), en un permanente intento por superar la visión etno y linguo céntrica de cada una de las lenguas y culturas que participan.

La cualidad intercultural múltiple consiste en el rasgo predominante que se manifiesta con carácter de omnipresencia, y de interferencia antropológica y psicológica a través de la comunicación intercultural, en todo el proceso, a partir del hecho de que, estudiar una LE implica incorporar:

- ✓ Sus modos de pensar y de estructurar fonológico-morfológico-sintáctico-enunciativa y textualmente el discurso acerca del mundo circundante.
- ✓ Su forma peculiar de concebir el campo ideático verbalizable, de una cultura específica, sus costumbres, cosmos referencial y buena parte de sus sistemas semióticos complementarios, reflexiva y críticamente, desde las propias posiciones de identidad del ego y el etnos.

Todo lo anterior se deberá hacer desde un ser social y desde un yo individual, que, por regla general, -sobre todo si el proceso tiene lugar en un nivel de maduración vital y académica avanzado del sujeto que aprende-, posee otra identidad cultural, ya bien definida y posiblemente asimétrica a la que se necesita incorporar.

De manera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se asiste también, necesaria e inevitablemente, a un proceso interactivo, caracterizado por el choque intercultural, extrañamiento, rechazo, incompreensión, luchas contra las características fonológico-morfo, léxico-sintácticas de la LE, y a las interferencias de todo tipo y nivel, las que resultan ser persistentes y marcadas, incluso en quienes muestran un alto coeficiente de aprovechamiento y desempeño durante el proceso de aprendizaje, lo que a menudo deviene en factor desmotivante o invalidante de algunos estudiantes, además de que afecta y prolonga considerablemente el proceso de incorporación de la lengua meta, si la posible solución de su dificultad específica no llega a recibir a tiempo, una buena orientación.

Es un proceso que está caracterizado por las asimetrías, constantes comparaciones, voluntarias e involuntarias, repetidas prácticas de ensayo-error y aproximaciones en la producción lingüo-discursiva, a partir de percepciones iniciales imprecisas e inexactas, de un nivel fonético y un plano fonológico, por solo poner un ejemplo, apenas perceptibles o engañosos, al intentar compararlos con sus aparentes más próximos en la lengua y culturas propias. Se trata del difícil proceso de apropiación instrumental o profesional de un sistema semiótico estructurado y coherente de otra identidad cultural, sin renunciar jamás a la lengua y cultura propias. De ahí que la cualidad intercultural múltiple se exprese además de como rasgo permanente, también en calidad de contradicción esencial de naturaleza socio, antropológico-psicológica en este proceso, puesto que ella se evidencia a lo largo de una serie de facetas de aproximación que bien pudieran resumirse a través del esquema aportado por J.L. Rodríguez, (2000) y L. Belismelis, (2004), y que se muestra en la figura 1.



Figura 1. Aspectos del proceso de comunicación intercultural.

La armonización de la cualidad intercultural múltiple, como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, concebida desde una perspectiva principalmente antropológico-comunicativa, con la visión psicológica vigotskiana de la zona de desarrollo próximo, implicaría fundamentar la idea de que en esta zona compleja se ponen de manifiesto dos procesos interactivos mutuamente condicionados: primero, un proceso de interacción social, interpersonal e intercultural, externo, que se definirá como comunicación educativa intercultural, que puede ser subclasificado en atención a las diversas formas de interrelación entre sujetos-comunicación educativa intercultural y objeto del conocimiento; y un segundo proceso, paralelo y a la vez derivado del anterior, definible como asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua y de las dimensiones discursivo-estratégicas y pragmáticas del habla, cuyo resultado final asimilado en el plano mental sería el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

J.L. Rodríguez y otros (2009), atendiendo a los rasgos predominantes de la cualidad intercultural múltiple, establecen la siguiente clasificación de comunicación intercultural:

- ✓ “Comunicación intercultural en micro-contexto monolingüe: se manifiesta cuando la interacción ocurre entre sujetos pertenecientes a la misma cultura linguo y socio-contextual.
- ✓ Comunicación intercultural en macro contexto linguo-instrumental: ocurre entre sujetos pertenecientes a la misma identidad linguo-cultural y a identidades linguo-culturales y socio-contextuales diversas.
- ✓ Comunicación intercultural en macro-contexto linguo-instrumental avanzado y concentración cognitiva no filológica: el objeto de estudio principal no es la lengua en sí, con carácter instrumental, sino materias no filológicas (Matemática, Física, Historia, etc.) que se enseñan y/o aprenden en una LE.
- ✓ Comunicación intercultural en macro-contexto cognitivo de especialización linguo-filológica: el objeto de estudio especializado sí es la lengua, con carácter integral y filológico, abarcando sistema, habla, producción discursiva, contexto sociocultural de realización, literatura, traducción y didáctica de su enseñanza-aprendizaje, con objetivos formativos profesionales en la LE.

En el caso particular de la enseñanza de LE en Cuba, la última clasificación de las enumeradas hasta aquí, se subdivide, particulariza y complejiza a través de las siguientes variantes:

1. Cuando los docentes nativos enseñan ELE o IE/L2 a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes no hispanohablantes (estudiantes chinos).
2. Cuando los docentes nativos enseñan ELE o IE/L2 a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes no hispanohablantes (asiáticos, árabes, africanos, caribeños y otros) en el CPIE.
3. Cuando los docentes nativos enseñan una LE a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.

4. Cuando los docentes nativos enseñan la LE a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes cubanos y no hispanohablantes procedentes de diferentes comunidades de hablantes linguo culturales: (árabes, africanos, caribeños, asiáticos de diversos orígenes, y otros).
5. Cuando docentes extranjeros enseñan la LE a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
6. Cuando docentes extranjeros enseñan la LE a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo, formado por estudiantes cubanos y no hispanohablantes de diversas nacionalidades”. (Rodríguez, J.L., Calvo, M.C., De Armas, R., 2009).

A partir de las definiciones anteriormente expuestas, la CLI se concibe como la expresión particular de la competencia comunicativa intercultural en el proceso de comprensión intercultural de textos escritos. Vista desde el ángulo concreto del objeto de estudio y del campo de acción de la presente tesis, esta se refiere al tipo específico de competencia comunicativa intercultural que el estudiante no hispanohablante deberá desarrollar a través del proceso formativo integral durante el aprendizaje del español en el CPIE, mediante su interacción directa y sistemática con textos redactados en idioma español y a través del sistema integrado de tareas de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura, ya sea dentro o fuera de la clase, así como a través de otras, relacionadas con la extensión y socialización del conocimiento.

1.5.1. Manifestaciones de la cualidad intercultural múltiple en los niveles y planos de la lengua.

La cualidad intercultural múltiple tiene dos formas de manifestación: como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y L2, y como competencia comunicativa intercultural, una vez que se han alcanzado los objetivos formativos trazados.

La incorporación asimilada final e intracultural del conocimiento esencial acerca de la LE y L2 no llega a negar el carácter permanentemente intercultural del proceso ya que la complejidad

antropo-identitaria, psicológica y macro contextual de su objeto de estudio es sumamente abarcadora, por lo que siempre aparecerán nuevos elementos que reeditan y actualizan permanentemente la referida cualidad y sus indicadores de contradicción, cuya solución volverá a plantearse durante el proceso.

La manifestación de la contradicción esencial, hace su aparición de manera integradora, apreciándose como un todo generalizable en los procesos de comprensión auditiva del discurso oral, comprensión lectora del discurso escrito, producción oral del discurso propio y producción escrita de textos originales en la LE. También se manifiesta de modo especial en la interpretación oral y la traducción escrita. A la vez, que su manifestación se aprecia de manera integradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, y por separado en los diferentes niveles y planos de la lengua. En este sentido, se presentan los ejemplos siguientes que permiten su visualización discursiva de los elementos conscientes y subconscientes en la manifestación de la cualidad intercultural múltiple: a) en el plano fonológico y en el nivel de la realización fonética de los sonidos del idioma español como L2; b) en los planos de significado y significante en el signo lingüístico y en el nivel lexical de la realización fonética de los sonidos de la L2; c) en el plano ideático o del enunciado y del nivel sintáctico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y L2; d) en el plano ideático o del enunciado y del nivel textual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2.

Otros elementos a través de los cuales se manifiesta la cualidad intercultural múltiple tienen que ver con las pautas asociadas a la antropología sociocultural vinculada directamente con la comunicación intercultural, dentro de las cuales se encuentran: la háptica, la oculésica, la proxémica, la cronémica, la cinética; finalmente se destaca la incidencia de las tradiciones, costumbres y principios culturales que inciden en la forma, contenidos y éxito o fracaso del proceso interactivo entre hablantes de diferentes culturas y, en el éxito o fracaso del proceso

formativo durante las clases, cuando en él interactúan profesores y estudiantes procedentes de culturas diferentes. En el proceso de formación de estudiantes no hispanohablantes así como en procesos interculturales intensivos especiales como las escuelas de estudiantes chinos en Cuba, se han observado manifestaciones diversas de determinado grado de asimetría intercultural, a pesar de la voluntad solidaria y la identidad ideológica, política y de principios que los unifica en ese proceso. Las situaciones más frecuentes están en: 1) la adaptación a ritmos comunicativos directos y abiertos entre alumnos y profesores, ubicados prácticamente a un mismo nivel de interacción, para lo cual no están acostumbrados los estudiantes asiáticos fundamentalmente; 2) la asimilación de relaciones ínter genéricas entre estudiantes y profesores en el aula, sin prejuicios de género y en plano de igualdad, para lo cual existen determinadas asimetrías y dificultades de adaptación en culturas como la árabe; 3) la interpretación asimétrica de elementos de la moda, el vestir, la dieta y la simbología de ornamentos corporales, etc., lo cual ha llevado a algunas interpretaciones erradas del “otro” durante la interacción personal, y para cuya solución se ha requerido permanentemente del trabajo educativo y de orientación intercultural.

La autora ha centrado la atención en la fundamentación de la existencia de la cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, y mostrar sus manifestaciones, por cuanto no ha existido hasta el presente, un esfuerzo teórico y metodológico por precizarla como rasgo distintivo esencial de todas las demás contradicciones que pueden manifestarse en el referido proceso, lo cual resulta esencial para comprender la base sociocultural, antropológica y sociolingüística de las dificultades del aprendizaje en esta área del conocimiento y diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI.

Conclusión del capítulo

En este primer capítulo se valoró la esencial contribución de L. Vigotsky (1966), en la definición del papel de la actividad humana y la actuación, como elemento central en la producción de una herencia cultural, transmisible de una generación a otra, a través de papel mediador del lenguaje y la comunicación.

Se aborda el vínculo contrastado entre la obra de L. Vigotsky y la de otros autores que, apoyados en sus concepciones, profundizaron en el papel de la diversidad cultural y socialmente contextualizada, desde una perspectiva no solamente psicológica del proceso de aprendizaje, sino explorando también su basamento antropológico-educativo y, por consiguiente, intercultural, como es el caso de la contribución realizada por M. Bakhtín (1999).

Se valoran críticamente los fundamentos teóricos referenciales, que sirven de base a la formulación de los conceptos de competencia comunicativa intercultural y, como forma específica de manifestación de la CLI. En ese sentido se parte de los conceptos de competencia lingüística, aportados por los clásicos occidentales de este tema (N. Chomsky y seguidores). Se analiza críticamente que el aporte de N. Chomsky estuvo limitado por su percepción de la competencia como una cualidad innata del ser humano- innatismo metafísico y, por consiguiente, no dialéctico-, y por disociarla de la actuación, así por no verla ligada al contexto sociocultural y de la actividad humana concreta, donde la misma se pone de manifiesto entre los individuos que se comunican.

Se valoran los trabajos de D. Hymes (1972) y seguidores, quienes abordaron críticamente la concepción chomskiana y reformularon su definición de competencia comunicativa.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN IDIOMA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS “CAMILO CIENFUEGOS”

En este capítulo se caracterizan a los estudiantes no hispanohablantes y a los profesores que integran el colectivo de la disciplina IE/L2 en el CPIE, se realiza el análisis de los programas, la presentación de las dimensiones e indicadores de la CLI que servirán como punto de partida para diagnosticar su nivel actual de desarrollo y finalmente, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos del diagnóstico realizado acerca del grado de desarrollo de la CLI, sus rasgos cualitativos y sus contradicciones expresadas en el proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2 para estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Los datos expresados servirán de fundamento para la determinación de las principales limitaciones, insuficiencias y necesidades de la situación actual, con vistas a elaborar una estrategia didáctica que contribuya a revertirlas en una CLI que propicie una mejor preparación de los estudiantes para enfrentarse a la comprensión de textos de variadas tipologías y temáticas.

2.1. Caracterización de los estudiantes del CPIE.

Los estudiantes que cursan el CPIE y fueron seleccionados como muestra de la investigación (99) en total, proceden de 20 países. La distribución por género es: femenino (47), masculino (52). El rango de edad oscila entre 19-23 años.

En general, es la primera vez que se les presenta la posibilidad de estudiar una carrera universitaria, y en este caso es en Cuba, de ahí la necesidad de estudiar idioma español. Para la totalidad es el primer encuentro con un medio hispánico con características socioculturales diferentes a las de sus países.

Las LM que prevalecen son: inglés (36,36 %), vietnamita (32,32 %), francés (13,13 %) y portugués (10,10 %). Otras lenguas son: yemenita, farsi, amhárico y coreano.

El 60 % conoce otra lengua porque la estudió, o por medio del establecimiento de relaciones afectivas o de trabajo con hablantes de otras lenguas diferentes a las suyas.

La presencia mayoritaria de estudiantes que tienen como LM el inglés y el vietnamita, complejiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, por la presencia de múltiples factores relacionados con las características de estas lenguas y de otros aspectos como: creencias religiosas, costumbres y sistemas políticos.

Sus manifestaciones de interrelación en los planos personal e interpersonal (estudiante/profesor y estudiante/estudiante), están condicionadas por la idiosincrasia de sus países, aspecto este que puede favorecer o no su relación dentro del grupo.

Utilizan el idioma español para comunicarse dentro y fuera del aula, lo que les facilita el *input* que reciben para el desarrollo de su competencia comunicativa. Utilizan frecuentemente las frases idiomáticas en español que aparecen en los textos de lectura con los que trabajan en clases. Trabajan en colectivo donde prevalece un clima de cooperación y solidaridad.

Se preocupan por insertarse en la vida estudiantil universitaria, y de forma general en la sociedad cubana. Son preocupados y exigentes con los resultados que obtienen durante el aprendizaje de la lengua.

Estas características deben ser diagnosticadas por los profesores que imparten IE/L2 desde las primeras semanas del curso, de modo que puedan orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, hacia las necesidades reales de aprendizaje de cada estudiante no hispanohablante del CPIE (Anexo 1).

2.2. Caracterización del colectivo de profesores que imparte la disciplina Idioma Español en el CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.

El departamento de Español de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” cuenta con 18 profesores (plantilla actualizada en el año 2010). Este colectivo imparte la disciplina IE/L2 en el CPIE; español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes de diferentes latitudes que solicitan cursos cortos de español; español como LM en diferentes carreras que tienen esta disciplina dentro de sus currículos; español a los estudiantes continuantes no hispanohablantes que cursan carreras en las diferentes facultades; cursos de post grados a estudiantes vietnamitas; práctica del idioma español como parte de la atención a la estrategia de la LM a estudiantes cubanos de diferentes carreras; así como cursos de pasantía a profesionales extranjeros.

Del total de profesores, 15 son graduados de Licenciatura en Educación en la especialidad Español y Literatura, 2 en Licenciatura en Educación Primaria y 1 en Filología; del total 12 son Master en Ciencias de la Educación Superior. La experiencia como profesor de idioma español como LM es de un promedio de 24,6 años y como profesor de IE/L2 de 10,4 años promedio. El 94,44 % de los profesores tiene formación pedagógica en la enseñanza del español como LM, debiendo alcanzar la especialización en la didáctica de IE/L2 durante la práctica de esta actividad en los CPIE.

La actividad científico-investigativa y pedagógica del colectivo de profesores ha estado dirigida hacia la profundización de sus conocimientos teóricos en la enseñanza de IE/L2, por ello se han realizado investigaciones relacionadas con: las bases psicológicas para el aprendizaje de una L2 (L. Sáez (1998), R.E. Alfonso (2001); estudios sobre la didáctica de IE/L2 (M.E. Aguilera (2000), L. Belismelis (2003), M.C. Calvo (2004), T.M. Triana (2004), N. Perdomo (2005), R.C. Sosa (2005), L.B. Véliz (2005), J. Batista (2008), R.E. Alfonso (2008); por último, investigaciones sobre el aspecto axiológico para su potenciación en las clases de español como L2 (M.A. Catalá (2005), R. De Armas (2006).

No obstante la diversidad y pertinencia de estos estudios en la enseñanza de IE/L2, en ninguno de ellos se abordó la CLI como necesaria contribución al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

2.3. Análisis de los programas de la disciplina Idioma Español que se imparte en el CPIE.

Con la apertura de la facultad preparatoria en Cuba en el año 1976, cada universidad trabajaba con programas y textos propios hasta que en 1979 un colectivo de autores (C. Castro, E. Sosa, M. Menéndez, C. Curbelo, H. Baltar, M. Vichí, T. Fonseca, N. Vázquez, S. Figueroa, entre otros), elaboró uno único para el Plan B, el cual tenía como núcleo fundamental la clase de diálogo, la de ejercitación de las estructuras gramaticales y la de lectura.

Este colectivo de autores declaró como aspectos esenciales en los objetivos: “la adquisición de habilidades de comprensión y producción de textos orales, de lectura y escritura; conocimientos sobre Cuba y otros países latinoamericanos; el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades de estudio independiente, además de la preparación en la rama de la ciencia, según la continuidad de estudios de cada egresado” (Alfonso, R.E., 2008).

En 1983 un colectivo de autores (M. Vichí, E. Sánchez, M. D. Pedroso, R. Lauredo), representantes de las diferentes facultades preparatorias existentes en el país, elaboró otro programa que estuvo vigente hasta el curso 1989–1990. La disciplina IE/L2 fue objeto de un proceso de perfeccionamiento que tuvo su expresión concreta en los siguientes avances:

- 1) Establecimiento de un centro rector para dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje del IE/L2, y coordinar el trabajo en los diferentes CPIE del país. Este centro rector ha radicado hasta la actualidad en la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
- 2) Estructuración del proceso de enseñanza–aprendizaje del IE/L2 en la disciplina Idioma Español, conformada por las asignaturas Idioma Español I y II, destinadas al desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita.

3) Énfasis en el dominio de las estructuras gramaticales básicas del idioma, así como en el vocabulario científico-técnico general de las especialidades que cursarán en Cuba, aunque aún subsiste un insuficiente tratamiento del enfoque comunicativo (De Armas, R., 2006; Alfonso, R.E., 2008).

4) Incorporación a las clases de IE/L2 de conocimientos relacionados con las diferentes carreras que cursarán los estudiantes.

Este programa fue objeto de modificaciones que se aplican actualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, las que se explicitan en el sub epígrafe siguiente.

2.3.1. Características del Plan “C” modificado hasta la actualidad.

A partir de este momento se realiza un trabajo multi, inter y transdisciplinar en los colectivos pedagógicos, para el logro de los objetivos generales del curso. La multidisciplinariedad se manifiesta en la presentación, análisis y resolución de un problema de estudio, que propicia la integración a partir de la discusión de los resultados: seminarios, entrega de informes, proyectos, trabajos referativos; la interdisciplinariedad implica el encuentro, la cooperación entre las asignaturas, interconexión entre los objetivos, los contenidos y la utilización común de métodos, formas de trabajo que propician la integración, coadyuva a la racionalidad y abarca, no solo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vistas que potencian las diferentes disciplinas.

Finalmente la transdisciplinariedad que supone el contacto entre las asignaturas, a otro nivel, cuando se tratan ejes transversales, contenidos portadores de una connotación cultural, histórica, filosófica, religiosa, ambiental, u otras relacionadas con contenidos no explícitos en el programa (se salen de los marcos de las disciplinas) y se presentan a través de las vivencias, emociones, o sentimientos.

Se continúa la formación humanística que traen los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, a través de las asignaturas Idioma Español I y II, mediante un acercamiento a algunos de los valores universales del género humano: la amistad, responsabilidad, honestidad, solidaridad, dignidad humana y otros, presentes en la sociedad cubana.

2.3.2. Análisis crítico de las categorías didácticas del programa.

. Objetivos.

Aparecen separados los objetivos instructivos y educativos, esto se hace desde el punto de vista metodológico para apoyar la precisión, a partir de ese deslinde, pues es sabido que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se integran la educación y la instrucción y los requisitos psicológicos y pedagógicos. En la formulación de los objetivos educativos e instructivos generales de la disciplina, se hace referencia al desarrollo de la comprensión lectora en una sola de las formulaciones; lo mismo ocurre con los diseñados para los programas de las asignaturas Idioma Español I y II.

La autora considera necesario incluir en los programas más objetivos orientados al desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, que puedan ser medidos durante el desarrollo de los contenidos de la disciplina.

. Sistema de conocimientos.

Se incluyen en varias formulaciones el tratamiento de conocimientos que favorecen el desarrollo de la CLI de los estudiantes, sin embargo la autora considera que se pueden añadir otros para que este aprendizaje sea más suficiente y pertinente.

. Sistema de habilidades.

Se propone el desarrollo de muy pocas habilidades relacionadas con la comprensión de lectura; imprecisiones en su formulación; por último y se presentan varias habilidades en una.

. Sistema de métodos.

Se declara el método práctico consciente con enfoque comunicativo (Colectivo de Autores, 1999); aunque no aparecen recomendaciones que orienten a los profesores hacia las formas adecuadas para su implementación. De igual modo no aparecen otros métodos que pudieran ser usados en correspondencia con las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

. Sistema de medios de enseñanza.

Se utiliza fundamentalmente el libro de texto de los estudiantes, láminas y la grabadora; “no aparece en la concepción de la disciplina la inserción de las tecnologías de la información y las comunicaciones” (Alfonso, R.E., 2008); aunque se han realizado investigaciones que fundamentan la pertinencia de su uso para el desarrollo de la competencia comunicativa (Calvo, M.C., 2004), y la cognitiva comunicativa y sociocultural (Alfonso, R.E., 2008).

. Sistema de evaluación.

Está orientado a medir el cumplimiento de los objetivos en términos de habilidades desarrolladas. Contempla la evaluación sistemática, parcial y final. Están distribuidas de forma tal que abarcan todas las habilidades de la lengua. Se le da un mayor peso a la evaluación sistemática la cual facilita la retroalimentación y permite conocer en qué medida el estudiante asimila el idioma, además que los motiva y estimula a un estudio más profundo y consciente de la lengua. Son aplicados también trabajos de control extraclase y pruebas parciales, con el fin de comprobar objetivos particulares. La disciplina tiene un examen final al concluir la asignatura Idioma Español II.

. Orientaciones metodológicas y de organización de la disciplina.

Se recomienda emplear la clase práctica (Colectivo de Autores, 1999). No existe una metodología que particularice el abordaje de los diferentes contenidos de la disciplina IE/L2. Las que aparecen,

en términos muy generales, son tomadas de la enseñanza del inglés como LE. En el caso de las recomendaciones que aparecen para trabajar la lectura, estas son muy generales y están relacionadas solamente con los tipos de lectura y ejercicios que se pueden utilizar.

Dentro de las principales insuficiencias en el diseño de los programas de la disciplina Idioma Español están las siguientes:

- No se definen dimensiones ni indicadores de la CLI, por lo que el profesor carece de una guía que le posibilite constatar los progresos de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, en las diferentes etapas por las que transitan en el curso.
- Carece de un basamento teórico que sustente la necesidad e importancia de los fundamentos interculturales del proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2 (J.L. Rodríguez, 2000-2009; L. Belismelis, 2003; M. Catalá, 2005; R. De Armas, 2006; R.E. Alfonso, 2008), que constituyen valiosos referentes teóricos para este tipo de enseñanza y curso.
- No se hace referencia al empleo de estrategias de aprendizaje, comunicativas ni lectoras para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y la CLI en particular.
- Prevalece el modelo funcional en la concepción del programa (Alfonso, R.E., 2008).
- Carece de la fundamentación teórica necesaria para la implementación del método práctico consciente con enfoque comunicativo en el desarrollo de la disciplina Idioma Español.
- No se diversifican las actividades encaminadas al desarrollo de la CLI.
- No aparecen expresados en los programas los valores de la comunicación, para orientar la labor del profesor durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.

El tratamiento dado al desarrollo de la comprensión lectora en los programas de la disciplina a partir de la aplicación del Plan de Estudio “C” modificado es el siguiente:

- Se trata la habilidad de la lectura como medio para el desarrollo de la expresión oral.

- Se acentúa la escasa relación entre las temáticas abordadas en los textos de lectura, con los diálogos que sirven de punto de partida para la presentación del nuevo contenido y los conocimientos que deben recibir los estudiantes en las asignaturas que cursarán en sus carreras. La autora valora la necesidad del rediseño de los programas vigentes y considera pertinente la inclusión en ellos de los resultados aportados por investigaciones actualizadas que se han adentrado en aspectos esenciales relacionados con la didáctica de IE/L2.

2.4. Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de la CLI.

En las últimas décadas del pasado siglo y los primeros años del actual, se han realizado estudios en el ámbito internacional, con el objetivo de guiar y evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje de LE y L2 que han arrojado resultados denominados: escalas, marcos curriculares, o descriptores, conformados para describir lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer en la lengua que aprenden (Alfonso, R. E., 2008).

En esta investigación se determinaron las dimensiones e indicadores de la CLI durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, con énfasis en el aspecto intercultural.

El colectivo de profesores del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, participó en la determinación de las dimensiones y elaboración de los indicadores de la CLI que posteriormente se sometieron a una valoración por el criterio de expertos y se les hicieron las modificaciones sugeridas por ellos.

Para diagnosticar el desarrollo de la CLI se determinaron cuatro dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica; consideradas estas como “las diversas direcciones en que puede analizarse una propiedad”. (Zayas, F., 1993).

La selección de las dimensiones se realizó a partir del estudio de bibliografía relacionada con los aspectos que caracterizan la temática objeto de investigación (D. Hymes 1972; M. Celse-Murcia,

Z. Dörnyei, S. Turrell 1995; A. Oliveras 2000; A. Omagio 2001; J. Cenoz 2004; J.L. Rodríguez 2009), y la opinión de especialistas que imparten IE/L2 en diferentes universidades donde existen CPIE.

Por indicador se entiende aquella “cualidad o propiedad del objeto que puede ser directamente observable, medible, que permite conocer la situación del objeto en un momento dado”. (Zayas, F., 1993).

Los indicadores seleccionados fueron agrupados en las cuatro dimensiones con el objetivo de facilitar el proceso de diagnóstico y reflejan cómo es el comportamiento de la CLI durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.

2.4.1. Caracterización de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica.

Los aspectos que determinan los indicadores, están conformados por los conocimientos, habilidades, valores relacionados con el procesamiento de información, y los modos de actuación comunicativos, mediante los cuales los estudiantes comprenden y producen significados. Se asumen los valores de la comunicación. (R. De Armas, 2006).

Cada una de estas dimensiones se concreta en la actividad de comprensión de lectura de la manera siguiente:

a) Dimensión lingüística. Comprensión de la estructuración y significación: fonológica, morfológica, lexical, sintáctica y supra-oracional, del sistema de la lengua en estudio, por continuidad y contraste con otras lenguas conocidas por el estudiante; comprensión de la estructuración y significación de las categorías gramaticales de sujeto, predicado, tiempo, modo, lugar, así como los conceptos de sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre y adverbio.

b) Dimensión sociolingüística. Comprensión de la variante regional del idioma hablado en una comunidad, la norma hablada en sus diferentes sectores sociales dentro de la misma, los registros

del habla para cada norma, las jergas sectoriales y la fraseología de actualidad con respecto a la ya en desuso.

c) Dimensión pragmática o discursiva. Comprensión de la respuesta valorativa intercultural a la intencionalidad comunicativa del emisor-autor del texto, a través del empleo que éste hace de relaciones discursivas supra-oracionales, (relación entre la superestructura jerárquica y la macroestructura semántica y de sentido), de los principales actos de habla presentes en el texto: - ilocutivo, locutivo y perlocutivo-, y de la intencionalidad comunicativa del emisor, para cada situación interactiva lector-unidad textual en específico, de acuerdo con las diferentes tipologías y estilos funcionales de los textos (denotativos o pragmáticos, connotativos o literarios, etc.).

d) Dimensión estratégica. Comprensión de las acciones integradoras de estimación, monitoreo, evaluación y toma de decisiones (incluyendo correcciones y ajustes de las estrategias de lectura sobre el desarrollo del propio proceso), y de sus respectivas operaciones de memorizar, asociar, predecir, reconocer, registrar, cuantificar, cualificar, discriminar, elegir y regular) para todos los elementos componentes de la situación interactiva intercultural lector-texto.

2.4.1.1. Indicadores para cada dimensión.

Dimensión I: lingüística

A nivel de los conocimientos:

Indicador: Posee conocimientos lingüístico-estructurales y funcionales necesarios para la comprensión de un texto escrito.

Se operacionaliza a través del dominio de las relaciones sintácticas y discursivas necesarias para la comprensión intercultural de textos en español, a partir de una relación de simetría-asimetría-asimilación progresiva, en contraste inicial con la LM del estudiante.

A nivel de las habilidades:

Indicador: Posee habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión y construcción de significados.

Se operacionaliza, a través del dominio del sistema de la lengua, cuando el estudiante decodifica, contrasta y asimila en un contexto de comunicación intercultural las relaciones sintácticas y discursivas necesarias para la comprensión intercultural de textos en español, a partir de una relación de simetría-asimetría con su LM.

A nivel de los valores de la comunicación:

Indicador: Posee pertinencia morfo-fonética, léxico-sintáctica y precisión ideática incorporados como valores instrumentales de la comunicación.

Se operacionaliza cuando el estudiante lograr valorar críticamente durante la lectura la significación positiva y trascendente que se otorga a la comprensión y realización de los diferentes niveles de la lengua y de su interrelación en el discurso, de acuerdo con las demandas situacionales en las que este se realiza y tomando en cuenta los criterios de coherencia y cohesión, así como la comprensión y formulación de ideas durante la realización del discurso con el grado de claridad y exactitud que demandan las diferentes situaciones comunicativas.

Dimensión II: sociolingüística

A nivel de los conocimientos:

Indicador: Posee conocimientos sociolingüísticos necesarios para la comprensión de un texto escrito.

Se operacionaliza cuando el estudiante logra comprender durante la lectura los componentes más significativos de las variantes regionales del idioma español de mayor difusión nacional, la norma del español en los diferentes sectores sociales de la comunidad hablante donde se desarrolla el estudiante, las principales jergas sectoriales, al interior de la comunidad hablante, la fraseología de actualidad más representativa en dicha comunidad de hispanohablantes, donde se desarrolla el

estudiante, las situaciones comunicativas concretas, teniendo en cuenta el contexto y los participantes, su identidad, jerarquía social, ideología, sentimientos, estados de ánimo y pertinencia a una clase o grupo social específico, así como la relación de continuidad y contraste de estos elementos con los de su lengua y cultura de origen.

A nivel de las habilidades:

Indicador: Posee habilidades sociolingüísticas necesarias para la comprensión de un texto escrito.

Se operacionaliza durante la lectura cuando el estudiante decodifica, contrasta y asimila, en un contexto de comunicación intercultural, los componentes más significativos de las variantes regionales del idioma español de mayor difusión nacional, la norma del español hablado en los diferentes sectores sociales de la comunidad hablante donde se desarrolla el estudiante, las jergas sectoriales, al interior de esta comunidad hablante, la fraseología de actualidad en dicha comunidad de hispanohablantes, las situaciones comunicativas concretas, teniendo en cuenta el contexto y los participantes, su identidad, jerarquía social, ideología, sentimientos, estados de ánimo y pertenencia a una clase o grupo social específico.

A nivel de los valores de la comunicación:

Indicador: Posee criterio de identidad normativa y de adecuación socio-territorial y temporal.

Se operacionaliza durante la lectura, cuando el estudiante valora adecuadamente la significación positiva y trascendente que posee el reconocimiento y empleo de una norma sociolingüística adecuada, de acuerdo con un criterio diacrónico general; es decir, a partir del conocimiento de la historia y los orígenes de esa norma (ejemplo: saber utilizar y apreciar lo que ha pertenecido y pertenece al español de Cuba a través de su historia). A demás, cuando el estudiante igualmente valora de manera adecuada una similar significación para el empleo de una norma sociolingüística de acuerdo con un criterio sincrónico específico (ejemplo: saber cómo percibir y

utilizar el cuándo y el dónde en el español de Cuba, de acuerdo con un momento y lugar determinado).

Dimensión III: pragmática o discursiva

A nivel de los conocimientos:

Indicador: Posee conocimientos discursivos acerca de los elementos pragmáticos formantes de la situación comunicativa concreta, necesarios para la comprensión de un texto escrito.

Se operacionaliza durante la lectura de un texto a través de la comprensión de las relaciones discursivas supra-oracionales en idioma español, los principales actos de habla (elocutivo, locutivo y perlocutivo), su estructura y comportamiento en idioma español, la intencionalidad del emisor para cada situación comunicativa a través del texto escrito y de acuerdo con las diversas tipologías de estos en idioma español, los elementos formantes pragmáticos de las situaciones comunicativas (¿quién redacta el texto?, ¿por qué lo redacta?, ¿a quiénes va dirigido?, ¿para qué lo redacta?, ¿cuándo y dónde lo redacta?, ¿qué es, concretamente, lo que redacta en el texto?), las diferentes técnicas y estilos de lectura en idioma español, las tipologías funcionales más frecuentes de los textos en este idioma, sus características y los problemas más frecuentes para su abordaje desde diversas ópticas.

A nivel de las habilidades:

Indicador: Posee habilidades para adecuar el proceso de comprensión del texto, de acuerdo con los elementos formantes pragmáticos fundamentales de la situación comunicativa que este comporta.

Se operacionaliza a través de la lectura cuando el estudiante decodifica, contrasta y asimila, en ese contexto específico de comunicación intercultural, las relaciones discursivas supra-oracionales, los principales actos de habla (elocutivo, locutivo y perlocutivo), la intencionalidad del emisor para cada situación comunicativa, a través del texto escrito y de acuerdo con las diversas

tipologías de estos, y los elementos formantes pragmáticos de las situaciones comunicativas (¿quién redacta el texto?, ¿por qué lo redacta?, ¿a quiénes va dirigido?, ¿para qué lo redacta?, ¿cuándo y dónde lo redacta?, ¿qué es, concretamente, lo que redacta en el texto?).

A nivel de los valores de la comunicación:

Indicador: Posee criterios de observancia de las convenciones interactivas-situacionales, así como de prudencia y de valentía interactiva.

Se operacionaliza durante la lectura, cuando el estudiante valora adecuadamente la significación positiva y trascendente que, a los efectos de la comprensión del texto, tiene la observancia de las convenciones interactivo-situacionales (verbales y no verbales) asociadas a los elementos formantes pragmáticos de cada situación comunicativa, de acuerdo con su funcionalidad, es decir, el valor de saber aprovechar el conocimiento acerca de ¿quién comunica?, ¿por qué comunica?, ¿para qué comunica?, ¿a quién se dirige?, ¿cómo comunica?, ¿dónde comunica? y ¿cuándo comunica?, en función de la participación en ese proceso de interacción. De igual modo, cuando el estudiante valora de acuerdo con esta significación el buen juicio de discreción y contención en la realización del discurso, ante situaciones de complejidad o conflicto interactivo, así como el coraje que muestra en la apropiada exposición y argumentación de sus ideas a partir de lo comprendido, cuando la situación de interacción así lo requiere.

Dimensión IV: estratégica

A nivel de los conocimientos:

Indicador: Posee conocimientos estratégicos necesarios para la comprensión de un texto escrito.

Se operacionaliza durante la lectura cuando el estudiante comprende el grado de dificultad de la tarea de enseñanza-aprendizaje, la trascendencia de cada segmento vencido durante la lectura, en relación con el texto aún por leer y comprender, las mejores estrategias a emplear para la comprensión de la lectura y sus posibles adaptaciones y modificaciones, a medida que avanza en

el proceso, así como las estrategias de lecto-escritura, como vía de respuesta analítica y crítico-valorativa del material leído.

A nivel de las habilidades:

Indicador: Posee habilidades estratégicas necesarias para la comprensión de un texto escrito.

Se operacionaliza durante la lectura cuando el estudiante estima, monitorea, evalúa, toma decisiones meta-cognitivamente, en un contexto de comunicación intercultural, con respecto al grado de dificultad de la tarea de enseñanza-aprendizaje, la trascendencia de cada segmento vencido durante la lectura, en relación con el texto aún por leer y comprender, las mejores estrategias posibles a emplear para la comprensión de la lectura y sus posibles adaptaciones y modificaciones, a medida que avanza en el proceso.

A nivel de los valores de la comunicación:

Indicador: Posee criterios acerca de la apreciación crítica de los elementos formantes de la dimensión estratégica del proceso de comprensión del texto como valores instrumentales de la comunicación.

Se operacionaliza durante la comprensión de la lectura, cuando el estudiante reflexiona críticamente durante el proceso de interacción con el texto, sobre el valor del auto-monitoreo consciente y reflexivo, el autocontrol oportuno in situ, así como acerca de la plasticidad, la expresividad y la sonoridad del texto, según su tipología y función como valores estéticos a considerar.

Las dimensiones e indicadores de la CLI obedecen a la naturaleza académica y científica del objeto de estudio y se integran en el proceso de comunicación en el aula para el desarrollo de la competencia lectora intercultural de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Tareas asociadas al modo de actuación comunicativo en las cuatro dimensiones (se integran los conocimientos, habilidades y valores de la comunicación de cada dimensión).

- Leer textos de variados estilos funcionales en idioma español de modo global, a vuelo de vista, y extraer la idea general y las principales durante una búsqueda de orientación bibliográfica para un trabajo de curso, de diploma u otra investigación en fase preliminar.
- Leer de manera integral un texto científico-técnico y literario en idioma español y tomar notas a partir de sus ideas más específicas, detalles y ejemplos para hacer una presentación académica o una reseña de su contenido.
- Localizar visualmente pasajes o párrafos específicos del texto, con el objetivo de responder a preguntas de comprensión que el profesor realiza en clases.
- Resumir el contenido de un texto para hacer un comentario breve de este como tarea complementaria y de motivación de la siguiente actividad lectiva.
- Realizar valoraciones críticas del contenido de un texto con vistas a la preparación del estudiante para un examen final u otra actividad evaluativa de mayor complejidad.
- Realizar traducciones con fines divulgativos o académico-científicos, de textos escritos en español, a la LM del estudiante o vice-versa.
- Leer en la prensa noticias que los actualicen sobre la realidad mundial, nacional y extranjera, y propicien su participación en debates en idioma español.

2.5. Diagnóstico para valorar el nivel actual de desarrollo de la CLI (cursos: 2006-2007; 2007-2008).

Para el diagnóstico se tomó como población y muestra a todos los estudiantes que conformaron la matrícula del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” de los cursos: 2006-2007 (56) y 2007-2008 (43) que sumaron 99 estudiantes de los siguientes países: Viet Nam (32), República del Congo (4), Guinea (2), Yemen (1), Etiopía (1), Togo (6), Ghana (5), Zambia (5), Islas Comores (1), Gambia (4), Uganda (4), Angola (5), Irán (1), Tanzania (5), Níger: (7), Lessotto (3), Zimbabwe (4), Corea (1), Bulquina Fasso (3), Cabo Verde (5). Las lenguas maternas de los

estudiantes son: vietnamita, francés, yemenita, farsi, inglés, amhárico, portugués y coreano. De igual modo participaron como población y muestra el total de los profesores de la disciplina IE/L2 de los cursos citados.

A continuación se realizará el análisis e interpretación de los datos arrojados durante la aplicación de los instrumentos: consulta a expertos, prueba pedagógica de lectura, encuestas a estudiantes del CPIE, encuesta al colectivo de profesores que imparte IE/L2 y observación a clases.

2.5.1. Consulta a expertos. Análisis e interpretación de los resultados.

Se realizó con el objetivo de recoger el criterio de los profesores que han impartido IE/L2 durante años, y que por su experiencia pedagógica, y conocimiento de los fundamentos metodológicos, didácticos y pedagógicos, podían enriquecer los componentes de la CLI diseñados para medir su nivel de progresión, durante la realización de los diagnósticos inicial y final. La primera ronda de preguntas tuvo como finalidad la determinación de los expertos que participarían en la aplicación del método. Se procedió a la selección de la muestra a partir de la experiencia de los profesores que imparten IE/L2 en contextos multiculturales. De igual modo se consideró el nivel de conocimiento y competencia en la impartición de la disciplina y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, a partir del trabajo metodológico del departamento de español de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, considerado centro rector del trabajo en los Cursos Preparatorios en Idioma Español en Cuba. Se tuvo en cuenta además, a otros profesores con reconocida experiencia en la enseñanza de las lenguas en diferentes universidades del país. Para ello se elaboró y aplicó una primera encuesta que permitió determinar a los expertos con los que se trabajaría (Anexo 2).

En el anexo anterior se presenta la tabla con los resultados de la auto evaluación de los posibles expertos. Para determinar si eran expertos o no, se formularon dos preguntas, en la primera se estableció el coeficiente de conocimiento o información (Kc). Con el objetivo de lograr un alto nivel

de validez se aplica una segunda pregunta relacionada con el nivel de argumentación o fundamentación del tema a estudiar lo que permite calcular el coeficiente de argumentación (K_a) de cada experto. Una vez obtenidos los valores del coeficiente de conocimiento (K_c) y el coeficiente de argumentación (K_a), se procede a obtener el valor del coeficiente de competencia (K) que finalmente es el que determina en realidad qué expertos participarán en esta investigación.

Una vez obtenidos los resultados, se valoran de la manera siguiente:

$0,8 < K < 1,0$ coeficiente de competencia alto.

$0,5 < K < 0,8$ coeficiente de competencia medio.

$K < 0,5$ coeficiente de competencia bajo.

El método sugiere que el investigador debe utilizar para su consulta, a expertos de competencia alta, no obstante puede valorar si utiliza expertos de competencia media en el caso de que el coeficiente de competencia promedio sea alto, pero nunca se utilizará a expertos de competencia baja.

Con el objetivo de lograr un alto nivel de validez se seleccionaron como expertos a 25 profesionales con un coeficiente de competencia alto. Dado que el coeficiente promedio general fue alto, se incluyeron dos expertos con un coeficiente de competencia media mayor que 0.7, los que sumados a los anteriores representaron un total de 27 expertos.

Una vez determinados los expertos, se les presentaron las dimensiones e indicadores que serían evaluados por ellos y que servirían como referentes para medir el nivel de progresión de la CLI en los estudiantes no hispanohablante del CPIE de la UMCC en los diagnósticos inicial y final. Dicha propuesta se realizó a partir del estudio de la bibliografía que se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa, de modo general, y de la CLI, de manera particular. Se tomó como referente teórico el modelo de competencia comunicativa propuesto por M. Canale y M. Swain

(1980), quienes identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: gramatical (o lingüística), sociolingüística, discursiva (o pragmática) y estratégica (Anexo 3).

Dentro de las principales sugerencias aportadas por algunos de los expertos están: valorar el aspecto sociocultural como una quinta dimensión para medir el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE; incluir el aspecto intercultural como una dimensión más y no desglosada en las cuatro dimensiones; poca precisión en los indicadores de cada una de las dimensiones; no inclusión de habilidades literarias dentro de las dimensiones presentadas (preferentemente en la dimensión III – pragmática o discursiva -).

Se acotaron estas sugerencias y se rediseñaron las dimensiones e indicadores con el fin de obtener una versión final mejorada y evaluada por ellos. En la reformulación de los indicadores se tomó en consideración el desarrollo lógico del proceso de la comprensión, evaluación y uso de la información del texto, según las necesidades de los estudiantes; la inclusión dentro de los indicadores de la producción global, como resultado final del proceso; la inclusión de indicadores que midan los conocimientos, habilidades, valores de la comunicación y modos de actuación comunicativos. Las dimensiones e indicadores en la propuesta rediseñada, llevan implícito elementos relacionados con conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos o discursivos y estratégicos, con intervención de los fundamentos interculturales, los que serán trabajados a través de las actividades de aprendizaje.

Las respuestas de los expertos se procesaron con el programa estadístico SPSS 11.5 y se aplicó un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los aspectos analizados. Este proceso se aplicó durante tres rondas sucesivas, obteniéndose en la tercera un índice promedio de 0.90, que indica que los aspectos evaluados son aceptables.

Las regularidades y generalidades obtenidas durante el proceso anterior permitieron la obtención de una versión final de los indicadores de la CLI acorde con el objetivo propuesto por la autora para medir el desarrollo de esta en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.

Finalmente se les entregó a los expertos la propuesta rediseñada a partir de los criterios sugeridos por ellos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Dimensión I. Fue evaluada de muy adecuada (M.A). Todos los indicadores fueron evaluados de muy adecuados (M.A); Dimensión II. Se le otorgó la evaluación de muy adecuada (M.A). Los indicadores obtuvieron la categoría muy adecuados (M.A); Dimensión III. Recibió evaluación de muy adecuado (M.A). Todos los indicadores fueron evaluados de muy adecuados (M.A); Dimensión IV. La evaluación otorgada por los expertos a esta dimensión fue bastante adecuada (B.A); los indicadores IV- 4.1 y IV- 4.2, obtuvieron evaluación de bastante adecuados (B.A). Los aspectos evaluados por los expertos como bastante adecuados (B.A) están vinculados con las estrategias de aprendizaje que necesitan utilizar los estudiantes para enfrentar la comprensión de textos escritos en español. Los especialistas coincidieron en plantear como esenciales las estrategias cognitivas y metacognitivas, que deben ser utilizadas desde las primeras clases. La autora de la tesis acepta los señalamientos realizados, además de consultar bibliografía que destaca el papel autorregulador de estas dentro del proceso de comprensión: A. Roméu (2002); L. Casal (2001); D. Castellanos (2001); y otros.

El 100% de los expertos aprobó la aplicabilidad de los componentes de la CLI como esenciales para medir, en el diagnóstico inicial y final, su grado de progresión en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC (Anexo 4).

Con el objetivo de medir el grado de consenso entre los expertos se utiliza el Coeficiente de Concordancia de Kendall. Para esto se realiza la siguiente prueba de hipótesis:

Prueba de Hipótesis:

Ho: Coincidencia casual. (no hay comunidad de preferencia).

H1: Coincidencia no casual. (si hay comunidad de preferencia).

El procesamiento realizado con el SPSS determina que se rechaza la hipótesis H_0 y se demuestra que sí hay comunidad de preferencia.

2.5.2. Prueba pedagógica de lectura. Análisis e interpretación de los resultados.

Para determinar el nivel de partida de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE en el diagnóstico inicial, se aplicó una prueba pedagógica de lectura en la etapa avanzada del CPIE.

Se orientaron cuatro actividades relacionadas con un texto de lectura (Anexo 5).

Para su valoración se tuvieron en cuenta los aspectos siguientes:

1. Se calificaron las pruebas y anotaron las principales dificultades de los estudiantes en los conocimientos, habilidades y valores de cada dimensión. Para guiar uniformemente este proceso se le asignó un valor total de 100 puntos a cada pregunta que se correspondía con una dimensión, ej.: pregunta 1-dimensión I-, pregunta 2 –dimensión II-, pregunta 3 - dimensión III-, y pregunta 4 –dimensión IV-).
2. Se evaluaron los conocimientos, habilidades y valores correspondientes a cada dimensión. Se le asignó igualmente, un valor total de 100 puntos. Se procedió de este modo porque era interés de la investigadora conocer qué indicadores resultaron más afectados en las cuatro dimensiones y se anotaron las dificultades fundamentales en cada dimensión.
3. Se sumaron los puntos obtenidos y se promedió la puntuación final alcanzada lo que permitió determinar la categoría en la que estaba ubicado el estudiante en cada indicador: excelencia, suficiencia avanzada, suficiencia intermedia o parcial o suficiencia mínima e insuficiencia. Las categorías anteriores guardan relación directa con la escala numérica siguiente: de 95 a 100 puntos (excelencia); de 85 a 94 puntos (suficiencia avanzada); de 75 a 84 puntos (suficiencia intermedia o parcial); de 60 a 74 (suficiencia

mínima), menos de 60 (insuficiencia). Los resultados alcanzados por los estudiantes en cada ítem aportó la información necesaria para determinar cuál sería la categoría que finalmente se le otorgaría en cada dimensión.

4. Se sumaron y promediaron los puntos obtenidos en cada dimensión lo que permitió ubicar al estudiante en un nivel de desarrollo de la CLI de acuerdo con la escala explicada anteriormente.

Los resultados finales de la prueba pedagógica de lectura se expresan a continuación por variables y dimensiones. En el Anexo 6 se incluye el diagnóstico inicial realizado en el curso 2006-2007 y en el Anexo 7, aparecen los datos obtenidos en el curso 2007-2008. A los efectos de esta investigación se interpretan los correspondientes al curso 2007-2008, por ser más actualizados.

Variable 1 (dimensión I lingüística).

Los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente son los siguientes: Excelencia (2,33 %), Suficiencia Avanzada (11,63 %), Suficiencia Intermedia o Parcial (30,23 %), Suficiencia Mínima (51,16 %), e Insuficiencia (4,65 %). Las dificultades mayores fueron: errores de concordancia, limitado vocabulario lo cual imposibilitó que resumieran el contenido del texto, la utilización de los tiempos verbales y el ordenamiento de los elementos dentro de la oración lo que afectó la comprensión del mensaje contenido en la lectura.

Variable 2 (dimensión II sociolingüística).

Los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente se comportaron de la forma siguiente: Excelencia (2,33 %), Suficiencia Avanzada (20,93 %), Suficiencia Intermedia o Parcial (39,53 %), Suficiencia Mínima (34,88 %), e Insuficiencia (2,33 %). Se infiere que el desconocimiento, por parte de los estudiantes, de la fraseología popular cubana, impidió que pudieran responder de manera acertada la segunda pregunta. Se pudo constatar que el pobre el dominio de esta

dimensión afecta el acceso a la información contenida en los textos con los que se trabaja en las clases de lectura.

Variable 3 (dimensión III pragmática o discursiva).

Los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente son los siguientes: Excelencia (4,65%), Suficiencia Avanzada (6,98 %), Suficiencia Intermedia o Parcial (39,53 %), Suficiencia Mínima (41,86 %), e Insuficiencia (6,98 %). Las dificultades fundamentales estuvieron dadas por la imposibilidad de ofrecer su criterio o valoración que justificara su respuesta, con lo que se evidenció la tenencia de un limitado vocabulario para expresar el resultado de la comprensión del texto. La calidad de las respuestas ofrecidas fue pobre, mostrándose, al igual que en la dimensión I, una considerable afectación en cuanto a la comprensión del texto.

Variable 4 (dimensión IV estratégica).

Los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente son los siguientes: Excelencia (4,65 %), Suficiencia Avanzada (16,28 %), Suficiencia Intermedia o Parcial (46,51 %), Suficiencia Mínima (30,23 %), e Insuficiencia (2,33 %). En esta variable se midió la capacidad del estudiante para planificar, facilitar y regular los conocimientos y acciones necesarios para llegar a la comprensión del texto a partir del despliegue que debían hacer de un conjunto de procedimientos: atención, lectura inteligente y otros. Todo ello atendiendo al contenido expresado en el texto para lograr establecer la adecuada relación entre las proposiciones que le fueron presentadas y el contenido de la lectura.

Los porcentajes mostrados en el Anexo 7, indican el bajo nivel cualitativo obtenido en las evaluaciones.

La valoración final muestra que las dimensiones I y III han sido las más afectadas, lo que indica que resultan las más difíciles de adquirir por los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, durante el proceso de desarrollo de la CLI.

Estos resultados muestran que existe una tendencia al dominio pobre e insuficiente del desarrollo de la CLI por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, al estar ubicados de forma general en los niveles de Insuficiencia a de Suficiencia Intermedia o Parcial, sin llegar a alcanzar niveles significativos de Suficiencia Avanzada o de Excelencia en ninguna de las cuatro dimensiones estudiadas.

Una vez revisadas las pruebas se procesaron los datos con el programa estadístico SPSS 11,5. Se siguieron los mismos temas y pautas evaluativas durante los dos cursos diagnosticados. A estos datos se les aplicó la prueba Chi cuadrado. Se obtuvo como resultado $p = 0,8086$, por lo que se concluye que la distribución de los estudiantes por categorías se comporta de manera similar en ambos cursos. Los resultados aportados por este método proporcionan los argumentos que justifican la decisión de aplicar a los estudiantes no hispanohablantes de cursos posteriores, la estrategia didáctica elaborada a partir de los resultados de este diagnóstico.

Los datos obtenidos con esta prueba denotan dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa en general que pueden ser comunes a otros grupos de estudiantes no hispanohablantes de los cursos siguientes. Con ello se justifica el hecho de aplicar la estrategia didáctica a estudiantes que no fueron los diagnosticados inicialmente (Anexo 8).

2.5.3. Encuestas a estudiantes del CPIE. Análisis e interpretación de los resultados.

Se realizaron cuatro encuestas a los estudiantes del CPIE del curso escolar 2007-2008.

Encuesta 1

La **variable 1** permitió conocer como principales dificultades que inciden en la comprensión las siguientes: (Anexo 9).

- La existencia en el texto escrito de un elevado por ciento de palabras con significados desconocidas.

- La existencia en el texto escrito en español, de palabras similares a otras en su LM, lo que le provoca confusión en su significado y son las consideradas como falsas analogías que se dan en los planos del significado y el significante en el signo lingüístico y en el nivel lexical de la realización fonética de los sonidos, donde, tanto en la LM del estudiante, como en la L2, donde existen palabras supuestamente similares o idénticas en su aspecto morfológico externo y en su pronunciación, pero que poseen en cada lengua, campos semánticos y unidades de sentido totalmente divergentes. Esta dificultad está relacionada con una de las manifestaciones esenciales de la interculturalidad.

- La existencia de oraciones subordinadas muy largas. Considerado este aspecto como una contradicción esencial en el proceso de asimilación del plano ideático o del enunciado y del nivel textual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y L2, donde se destaca como una de las dificultades, las asimetrías existentes entre el aprendizaje de un orden oracional morfológicamente exuberante como el del español, caracterizado por la posibilidad y presencia de extensas subordinadas en cadena dentro de una única idea u oración psicológica, (por razones estilístico-formales, enfáticas, entre otras), en comparación con el predominio del período oracional corto en lenguas como el inglés donde existe un marcado carácter sintético de las construcciones oracionales.

- El desconocimiento cultural del tema tratado en las lecturas. En este caso se destaca la necesidad de que las tradiciones, costumbres y principios culturales (filosóficos, religiosos, intergeneracionales, etc.), sean tomados en consideración para que el conocimiento de ellos incidan en el éxito del proceso interactivo entre hablantes de diferentes culturas.

La **variable 2** permitió a los estudiantes señalar como técnicas de lectura más empleadas: la lectura del texto en varias oportunidades, uso del diccionario, determinación del significado de las palabras a través del contexto, formulación de preguntas sobre el contenido de la lectura a otras

personas (en el orden siguiente: profesores de español, estudiantes de diferentes países, a estudiantes cubanos, y a los de su propia nacionalidad), y por último, conocimientos previos necesarios para comprender la lectura.

Encuesta 2

La **variable 1** permitió conocer la preferencia que tienen los estudiantes para mejorar la comprensión de su lectura en español (Anexo 10).

Los resultados aportados muestran que el 48.83 % seleccionó como opción la realización de la actividad en el aula con el profesor de español; el 39.53 optó por la variante de hacerlo fuera de la clase.

La **variable 2** brindó información sobre la naturaleza de los materiales con los que prefieren trabajar en las clases de lectura.

El 62.79 % prefiere que sean utilizados artículos de periódicos y revistas; el 60.46 % seleccionó los textos de canciones; el 55.81 % se inclina por los textos literarios: fragmentos de novelas, de obras de teatro, cuentos, poesías, leyendas, fábulas, y anécdotas; el 51.16 % destaca entre sus preferencias las obras técnicas o especializadas como las de informática, medicina, derecho, cine, y otras; el 69.76 % se inclina hacia los textos publicitarios e historietas; el 30.23 %, los cómicos y el 18.60 % señala los textos de ensayo. Por último el 16.27 % se refiere al uso de otros materiales como son: prospectos médicos, el contenido de carteles, señales del tránsito, vallas, recetas de cocina y otros. El 100 % de los estudiantes señaló como opción el trabajo con textos auténticos.

En la **variable 3** se obtuvo información sobre los temas de su preferencia: el modo de vida de las personas en los países de habla hispana, con el objetivo de obtener información sobre el horario de sus comidas, fiestas populares y otras actividades cotidianas (58,13 %); arte y cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, artes plásticas, escénicas y corrientes culturales actuales (55,81 %); aspectos relacionados con la historia y geografía de los países de habla

hispana (44,18 %); el sistema político-social de Cuba (41,86 %); realidad política de los países de habla hispana (34,88 %) y realidad social de estos países (32,55 %).

Encuesta 3

En la variable 1 utilizada para medir el grado de dificultad que para la comprensión pudiera ocasionarles la organización de las ideas en el texto escrito en español, los resultados expresados detalladamente fueron: mucho (62.79 %); poco (46.51 %); ninguno (9.30 %). Este resultado se comparó con el aportado por la variable 1 de la primera encuesta, donde los estudiantes señalaron como dificultad para su comprensión del texto escrito en español, el empleo de oraciones subordinadas largas de manera frecuente (Anexo 11).

La **variable 2** estuvo orientada hacia la búsqueda de información sobre la existencia o no, de diferencias entre la organización de la información en un texto escrito en su LM y en español.

El 51.16 % de los estudiantes respondió que existen muchas diferencias; el mayor porcentaje de estudiantes que ofrecieron esta respuesta son los árabes, vietnamitas y los procedentes de países que hablan inglés como LM; el 34.88 % se refiere a la existencia de pocas dificultades; mientras que el 13.95 % destaca la inexistencia de dificultades.

En la **variable 3** se indagó sobre las dificultades que pudieran tener los estudiantes en la comprensión del texto al existir asimetrías entre su LM y el español.

El 55.81 % responde afirmativamente lo que indica la existencia de esas asimetrías; el 16.27 % se refiere a la no existencia de esas asimetrías; por último el 27.90 % de los estudiantes se refiere a que en algunas ocasiones esas asimetrías interfieren la comprensión de los textos escritos en español y otras no.

La **variable 4** se aplicó para conocer la importancia que los estudiantes conceden, en el momento de la comprensión, a la interacción con sus compañeros de aula de otras nacionalidades.

Los resultados arrojaron que el 60.46 % sí concede importancia a esta interacción; el 11.62 % considera que no es importante la misma; 27.90 % destaca que es importante solo algunas veces.

En la **variable 5** se precisaba saber si concedían importancia a la interacción con estudiantes de su misma nacionalidad.

El 65.11 % respondió de forma afirmativa; 13.95 % respondió negativamente y el 20.93 % dijo que solo algunas veces es importante.

En la **variable 6** solicitaba información similar a la anterior, solo que en esta la interacción estaba relacionada con los estudiantes cubanos.

El 58.13 % respondió afirmativamente; 6.97 % lo hizo de forma negativa y el 34.88 % dice apoyarse algunas veces en estos estudiantes para comprender mejor el texto, y otras no.

A partir de los resultados obtenidos en las variables 4, 5, y 6, el mayor porcentaje de estudiantes (60.46; 65.11; y 58.13), se refieren a la necesidad de esa interacción, con lo que se evidencia lo fundamentado en el epígrafe 1.2 referido al enfoque histórico cultural como el fundamento teórico esencial de la estrategia didáctica diseñada, donde se argumenta que para la adquisición de la CLI, es necesaria la interacción de los estudiantes, con otros compañeros y con sus profesores.

Encuesta 4

La **variable 1** se formuló para que los estudiantes dijeran el modo en que realizan la lectura del texto escrito en español (Anexo 12).

El 37.20 % plantea que la realiza palabra por palabra; 41.86 % lo hace por líneas y 11.62 % lee por párrafos. El 9.03 % la realizan de forma general.

En la **variable 2** se recogió información sobre las actividades que hace el estudiante cuando encuentra en el texto palabras con significados desconocidos.

El 27.90 % plantea que sigue leyendo; 62.79 % se refiere a la búsqueda inmediata del significado en el diccionario; este resultado se comparó con el aportado por ellos en la variable 2 de la

primera encuesta, donde expresaron en un (65.11%) que se apoyaban en el uso del diccionario, como técnica que usaban para facilitar su comprensión del texto; por último, el 6.97 % dice abandonar la lectura ante la existencia de palabras con significados desconocidos por ellos.

La **variable 3** se refería a las acciones que permiten a los estudiantes saber cuándo han comprendido o no el contenido del texto.

El 27.90% respondió que comprende cuando sabe la significación de todas las palabras; el 72.09 % cuando puede hablar sobre el texto, una vez finalizada su lectura; por último el 18.60 % dice llegar a comprenderlo cuando puede responder preguntas sobre su contenido.

2.5.4. Entrevista a los profesores que imparten IE/L2. Análisis e interpretación de los resultados.

Fueron entrevistados los cuatro profesores de IE/L2 del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” del curso 2007-2008, seleccionados como población y muestra de la investigación en el diagnóstico inicial. En el Anexo 13 aparece reflejada la entrevista. Los resultados que aportó este método permitieron conocer el criterio de los profesores sobre las principales dificultades que presentan los estudiantes no hispanohablantes durante la comprensión de textos redactados en idioma español, y que fueron agrupadas en: dificultades en el conocimiento de la realidad cultural cubana, que le impide comprender el texto escrito en español; interferencias léxico-sintácticas de su LM con el idioma español; escaso vocabulario en idioma español; desconocimiento cognitivo de los temas tratados, y otras que pudieran ser consideradas por el profesor. En un segundo momento se le solicitó (en orden creciente), información sobre cuáles fueron los estudiantes, que presentaron mayores dificultades. En el análisis se tuvo en cuenta la procedencia etnolingüística de cada uno. En la recogida de la información se especificaron las variables en correspondencia con las cuatro dimensiones que se consideraron en el diagnóstico de la CLI.

La entrevista se evaluó con una escala numérica tipo Likert, donde 5 puntos es muy alto el nivel de interferencias para la comprensión de un texto escrito en español, 4 es alto, 3 es moderado, 2 es bajo y 1 muy bajo; el análisis se realizó tomando como punto de partida las dimensiones e indicadores de la CLI.

Los resultados obtenidos en la entrevista permitió la comparación con los datos que aportó la prueba de lectura y se pudo concluir que las principales dificultades están relacionadas con:

1. Interferencias léxico–sintácticas (88,9 %). (dimensión I lingüística).
2. Desconocimiento de la realidad cubana (55,6 %). (dimensión II sociolingüística).
3. Escaso vocabulario e incomprensión del contenido de los fragmentos en los que aparecen oraciones subordinadas (88,9 %). (dimensión III pragmática o discursiva).
4. Desconocimiento de las técnicas necesarias para la mejor comprensión del texto escrito en español (33,4 %). (dimensión IV estratégica).

Los resultados anteriores ratifican los obtenidos en la prueba de lectura y queda demostrado que las mayores dificultades en los estudiantes no hispanohablantes durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de la CLI están relacionadas con las dimensiones I y III.

Otros aspectos destacados por los profesores como importantes y que están relacionados con los anteriores fueron: incorrecta selección de los textos al no corresponder estos con el nivel de idioma de los estudiantes (muy extensos con gran cantidad de palabras desconocidas); falta de correspondencia entre el contenido de los textos y los intereses y motivaciones de los estudiantes; nivel cultural de los estudiantes; motivación hacia el tema; el desconocimiento sobre las estrategias apropiadas; dificultades en la determinación de las ideas esenciales del texto y para resumirlo; pobreza léxica lo que entorpece la argumentación y la fundamentación de las ideas contenidas en la lectura; desconocimiento de los tipos de lectura que pueden hacer para estudiar; interés por aprender idioma; nivel cultural; motivaciones; edad y nivel precedente.

2.5.5. Observación de clases. Análisis e interpretación de los resultados.

Se observó el 75 % de las clases de lectura de la asignatura Español I y II que se desarrollaron durante el primero y segundo semestre de los cursos: 2006–2007 y 2007–2008 en el CPIE en la UMCC. La guía de observación utilizada y los resultados obtenidos se muestran en el (Anexo 14). Las principales irregularidades detectadas fueron: utilización de diferentes metodologías en las clases de lectura.

. Las actividades que se utilizan para comprobar la comprensión de la lectura son poco variadas; uso de escasos medios de enseñanza que faciliten la comprensión de la lectura; carencia de actividades para el estudio individual que posibiliten la continuidad del desarrollo de la CLI de los estudiantes fuera del aula; poco tiempo para el trabajo con las actividades comunicativas relacionadas con la temática de la lectura; la evaluación de la participación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de comprensión de la lectura no se realiza de la misma manera (algunas buscan la perfección del habla, en otras no posibilitan a los estudiantes ofrecer sus criterios sobre el contenido de la lectura); carencia de un sistema de evaluación que contemple la medición del nivel de desarrollo de las cuatro dimensiones señaladas, de modo que el profesor evalúe a cada estudiante a partir de sus posibilidades reales para comprender un texto escrito en español; se les pide a los estudiantes que lean el texto en voz alta, después de lo cual deberán responder las preguntas que miden la comprensión lectora (de este modo se le exige la realización de dos actividades a la vez: captar la información del texto y, al mismo tiempo, atender su pronunciación y entonación correctas - el resultado de esta práctica es una clara disminución de la comprensión, pues en la medida en que sigue entrando nueva información, el estudiante es incapaz de apropiarse de ella, por el hecho de atender los requerimientos propios de la lectura oral-); carencia de un tratamiento particularizado a los estudiantes, en dependencia de origen linguo-cultural (ejemplos: los estudiantes árabes que presentan dificultades asociadas a la

presentación del texto escrito en español, los angloparlantes que no comprenden el carácter extensivo del español, ni la variedad de conjugaciones en esta lengua, entre otros); los profesores en su generalidad, son transmisores de la cultura cubana y de los valores, pero no todos le ofrecen igual tratamiento a la cultura de la que provienen los estudiantes.

De manera general las clases observadas tuvieron como aspectos positivos: utilización de varios ejemplos extraídos de las vivencias de los estudiantes para facilitar la comprensión de las palabras que les ofrecen dificultades en los textos trabajados; aprovechamiento durante la clase, de las posibilidades que permiten la practica oral; utilización de tareas investigativas dirigidas a profundizar en la cultura de la lengua meta; empleo de variados medios de enseñanza auxiliares para motivar a los estudiantes; autorreflexión de los estudiantes sobre sus propios errores y los de sus compañeros.

El uso conjunto de observaciones, entrevistas y prueba pedagógica, proporcionó ventajas para triangular la información y de este modo ganar objetividad en el estudio realizado. En este sentido se confrontaron los resultados con los aportados por las encuestas aplicadas a los estudiantes y se comparó además la información obtenida con las observaciones a clases.

La aplicación de los instrumentos descritos y los resultados obtenidos permitió ofrecer respuesta a la segunda pregunta científica y posibilitó tomar como decisión más acertada la elaboración de una estrategia didáctica que propicie el desarrollo de la competencia lectora desde una perspectiva intercultural donde se tomen en consideración los puntos de vista teóricos para la enseñanza de IE/L2, explicitados en el capítulo 1.

Conclusión del capítulo

Se determinaron las dimensiones y elaboraron los indicadores de la CLI, a partir de los cuales se pudo constatar el nivel de competencia lectora de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC durante la realización del diagnóstico inicial.

Los datos obtenidos en el diagnóstico inicial a partir del estudio descriptivo y correlacional realizado en este capítulo, arrojaron como resultados, que en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, existe un insuficiente desarrollo de la CLI, al presentarse en ellos, niveles de afectación de insuficiencia y de suficiencia intermedia o parcial en el dominio de las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica, las que fueron tomadas en esta investigación para medir el grado de progresión de la CLI.

De igual modo, al triangular la información obtenida se pudo concluir que los estudiantes pertenecientes a comunidades lingüísticas donde se hablan lenguas semíticas (árabe), austro asiáticas (vietnamita), indoeuropea (inglés de países de África: República de Sudáfrica, Zimbabwe), y otros, son los que poseen un alto nivel de interferencia de su LM en el aprendizaje del español.

Estos aspectos conclusivos permitirán a la autora, diseñar una estrategia didáctica encaminada al desarrollo de la CLI durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, así como a realizar propuestas de futuras líneas de investigación que contribuyan a perfeccionar el proceso.

CAPÍTULO 3. COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN IDIOMA ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS “CAMILO CIENFUEGOS”

A partir de los fundamentos teóricos desarrollados en el capítulo 1 y del diagnóstico de la realidad educativa concreta descrita en el capítulo 2, se procede a presentar en este, la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI, con el objetivo de proporcionarles a los profesores y estudiantes, las herramientas necesarias para la comprensión de textos correspondientes a variados niveles de complejidad y estilos y ser competentes en esta actividad.

En este capítulo se presentan de manera detallada: la fundamentación de la estrategia didáctica, los principios, los objetivos, las etapas, y los resultados obtenidos con su instrumentación práctica.

3.1. Fundamentación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

El concepto de estrategia ha sido ampliamente tratado por diferentes disciplinas. Son diversas las investigaciones realizadas por especialistas que abordan la estrategia como resultado científico. Para los fines de la presente investigación, se han consultado los referentes teóricos que a continuación se precisan: JE. Borges (1991), N. Valcárcel (1998), L. Sáez (1999), R.A. Sierra (2002), S. de La Torre (2002), N. Valdés (2003), M. del Toro (2004), J.M. González (2005), B. Fierro (2006), R.E. Alfonso (2008), entre otros.

El concepto aportado por N. Valdés (2003), plantea que “una estrategia es el modelo o plan que integra los principales objetivos, políticas, sucesión de acciones de una organización en un todo coherente”. (Valdés, N., 2003).

En la definición anterior se reconoce, desde la teoría de la planificación estratégica en las universidades, que en una estrategia se han de esclarecer metas, objetivos, políticas y acciones

adecuadas a los recursos y las capacidades internas y al mismo tiempo responder al entorno y la competencia de manera coherente.

Por su parte J.E. Borges (1991), define la estrategia como: “la selección de la mejor combinación lógica de pasos, que integran actores, factores, acciones para lograr un objetivo concreto en un determinado contexto”. (Borges, J.E., 1991, cit. en Valdés, N., 2003). En correspondencia con el autor anterior, se advierte el carácter operacional de este concepto, que resulta de interés, porque le da un matiz más humano al incorporarle los factores personales, lo que aumenta su valor en una estrategia de formación.

El concepto planteado por S. De La Torre (2002), se refiere a la estrategia como: “la construcción teórica basada en supuestos pedagógicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos que pretenden interpretar la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigirlo mediante un sistema de acciones, con la asignación de los recursos necesarios, hacia su transformación y perfeccionamiento”. (De La Torre, S., 2002). Este autor se refiere a los fundamentos necesarios para definirla como construcción teórica para el logro de la transformación deseada.

La autora valora positivamente estos postulados, los asume e incorpora otros que deberán ser tenidos en cuenta en el diseño de la estrategia didáctica que será presentada en este capítulo.

En esta investigación se toman en consideración los elementos aportados por los tres autores citados y se define la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI como: construcción teórica basada en fundamentos filosóficos, antropológicos (interculturales), sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos, que se proponen para interpretar, dirigir y perfeccionar el proceso de desarrollo de la CLI, mediante un sistema de dimensiones, indicadores y modos de actuación del estudiante a través de un plan de acción, con la utilización de los recursos necesarios, desde una realidad actual diagnosticada en los grupos de estudiantes no

hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, hacia su transformación y perfeccionamiento en una realidad deseada.

El carácter didáctico de la estrategia se revela en que se concibe para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus componentes. Toma como centro y eje conductor el contenido de la enseñanza de una L2 y está determinada por las condiciones que rigen su aprendizaje.

El marco teórico desarrollado en el capítulo 1 sirve de fundamento a la estrategia didáctica y proporciona la dirección que esta sigue para cumplir su objetivo general, así como los parciales para cada una de las etapas, pues la estrategia encuentra su razón de ser en la finalidad que persigue.

Los referentes teóricos declarados en la tesis son: enfoque histórico cultural (L. Vigotsky, 1966), enfoque comunicativo (D. Hymes, 1972), educación multi e intercultural (M. Borrelli (1991), M. De Carlo (1998), T.R. Austin (2000), L. Bredella (2000), M. Byram (2000), J.L. Rodríguez (2000), J.L. Atienza (2001), E. Areizaga (2003), L. Belismelis (2003), A. Gonçalves (2005), M. Catalá (2005), R. De Armas (2006), R.E. Alfonso (2008), y otros).

Del enfoque histórico cultural se toman los siguientes postulados para la conformación de la estrategia didáctica:

1. Participación del estudiante en cada situación comunicativa a partir de la ruptura de la barrera psicológica entre la LM y L2.
2. Correlación entre el conocimiento y las habilidades para el dominio consciente de la lengua, que lleva al nivel automatizado de su empleo y transita por las formas del conocimiento, para lograr el objetivo máximo de la enseñanza que es la competencia comunicativa.
3. Establecimiento de un clima de confianza, camaradería y cooperación mutua, entre el profesor y los estudiantes, cuando el docente logra que estos se incorporen en los procesos de la actividad cognoscitiva y a su vez, respondan de forma activa, creativa, responsable y consciente.

A partir de este enfoque, se interpreta el proceso de interacción humana a través del lenguaje, como un fenómeno socio-histórico que expresa indisolublemente la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, así como el carácter activo de la conciencia y la relación que existe entre la enseñanza y el desarrollo.

Del enfoque comunicativo se acepta que:

1. La dimensión lingüística es insuficiente porque los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. (D. Hymes, 1972).
2. La competencia comunicativa es la suma integrada de las dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. (Ibíd.).
3. El acto de habla debe reemplazar al código lingüístico como el centro de atención en el estudio de la lengua. (Ibíd.).

De la educación multi e intercultural se asume:

1. “La integración de lo intercultural, como cualidad trascendente dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, que tiene dos planos de expresión: la diversidad etnológica y la diversidad cultural.
2. La educación basada en el respeto hacia las diferencias culturales, así como la comunicación y enriquecimiento mutuo entre ellas, lo que se valdrá de una metodología activa y participativa, que toma en consideración las necesidades de los estudiantes.
3. La creación, a partir del proceso de reflexión, comunicación y acción, de un espacio común de convivencia mediante el cual se genere un modelo dinámico de actitudes críticas, activas y responsables frente a la vida”. (Rodríguez, J.L., 1999; Alfonso, R.E., 2008).

Todo ello debe estar dotado de una perspectiva intercultural grupal, conocida con antelación por los profesores de IE/L2 en el CPIE, lo cual enriquece la polémica y el análisis colectivo de un texto comprendido dentro de la óptica de diversidad que le aportan al grupo clase las culturas de

referencia de los estudiantes no hispanohablantes, en un contexto educativo multi e intercultural, que caracteriza a los grupos que han servido de muestra a la presente investigación.

La investigación se sustentará en aportes ofrecidos por investigaciones que la han precedido, así como en los principios metodológicos de la enseñanza de IE/L2, y los conceptos más actuales sobre la interculturalidad en la enseñanza de L2, aunque se atenderá también a los aspectos relacionados con los principales modelos teóricos que explican el proceso de comprensión lectora en L2, por considerarlos necesarios para el diseño de acciones potenciadoras de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

3.2. Fundamentos filosóficos, antropológicos (interculturales), sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos, de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

La estrategia didáctica se conformó con los referentes teóricos declarados en el capítulo 1 y los fundamentos que aparecen explicados a continuación.

Los **fundamentos filosóficos**, están dados por la concepción dialéctico materialista del lenguaje que lo define como medio de cognición y comunicación social, el carácter social y activo del sujeto, así como el fundamento práctico de la comunicación humana como elemento mediador por excelencia en todas las formas de actividad. El sustento filosófico vincula la estrategia didáctica con el fin de la educación fundamentada en la filosofía marxista leninista, ya que se nutre de sus leyes y teorías.

Desde los **fundamentos antropológicos** se consideró la ubicación del proceso interactivo humano como unas manifestaciones de intervalos entre segmentos personalizados de la experiencia socio-cultural que interactúan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas y de su contexto cultural de referencia". (Rodríguez, J.L., Calvo, M.C., De Armas, R., 2009).

Se asumen los criterios abordados por los autores citados para la determinación de los fundamentos interculturales y se destaca la necesidad de determinar las invariantes de asimetría intercultural, previo al acto educativo, en tanto unidades portadoras por excelencia de la contradicción particular del proceso, hacia cuya solución habrá que dirigir las acciones didácticas con mejor grado de orientación y mayor nivel de especificidad intercultural.

De los presupuestos de la educación **intercultural** se plantean los aspectos siguientes: integración de los símbolos y signos dentro de los que se asienta el acervo cultural de los estudiantes, especialmente la codificación particular de cada lengua, como sistema mejor estructurado de signos al interior de cada cultura; el tratamiento de la interculturalidad como la contradicción esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene dos planos de expresión; la diversidad etnológica de procedencia de los estudiantes y profesores, por una parte, y la diversidad cultural cognitiva en relación con el objeto de estudio (la nueva lengua), en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por la otra. Este carácter problémico se manifiesta en relación directa con el par conceptual simetrías/asimetrías culturales, empleado por la antropología sociocultural y educativa para hacer referencia a esta relación interactiva, en condiciones de máxima diversidad cultural; y por último, la educación basada en el respeto hacia las diferencias culturales.

La estrategia didáctica elaborada sustenta sus **fundamentos sociológicos** en la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo. De igual forma, tienen en cuenta también las concepciones de M. Bakhtín (1980), acerca de su carácter ideológico y dialógico; parte de la concepción de la cultura como un sistema de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman, Y., 1979). Permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación, en los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana (Eco, H., 1977), y

revela la visión discursiva de la realidad. Dentro de los fundamentos sociológicos está el establecimiento que se produce entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 y el contexto social en el que se produce, estableciéndose una interrelación sociedad-educación que permite la posibilidad del autoaprendizaje del idioma español en las condiciones de inmersión lingüística en que se da el proceso.

Para la determinación de los **fundamentos psicológicos** se parte de los postulados del enfoque histórico cultural de Vigotsky en el que se destaca la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, del pensamiento y el lenguaje; la comunicación en su relación con el contexto social; la importancia del aprendizaje vivencial; la zona de desarrollo próximo y la influencia de las situaciones sociales de comunicación en el desarrollo de la personalidad del estudiante, estudios que continúa A. N. Leontiev (1979), con la "Teoría de la Actividad" y posteriormente A.A. Leontiev (1979), con la "Teoría de la Actividad Verbal". Se considera el carácter activo de los procesos psíquicos, que implica aceptar que la CLI se desarrollará durante la realización de actividades, en las que se ejercite la comprensión de textos de forma activa, con la ayuda de otros: profesores, estudiantes de una misma nacionalidad u otras, materiales didácticos que podrán ser analizados dentro o fuera de la clase, durante el aprendizaje independiente, ya que los procesos psíquicos poseen además carácter mediato.

Por su fundamento psicológico, el interés de este enfoque es el desarrollo integral de la personalidad del individuo y destaca el hecho de que la personalidad no puede desarrollarse meramente a través de un enfoque cognoscitivo interno, divorciado del contexto social en el cual el individuo interactúa con otros semejantes. El enfoque histórico cultural es aplicable, por tanto, al desarrollo del conocimiento humano, a partir de la comprensión de que toda acción humana es el resultado de un largo proceso histórico de transmisión de la experiencia cultural precedente.

Vigotsky destaca el nexo indisoluble entre la interacción social de los individuos en su contexto sociocultural y el proceso de asimilación de la experiencia cognitiva.

Desde el punto de vista de los **fundamentos pedagógicos** se reconocen los postulados de L. Vigotsky (1966), según los cuales la pedagogía no debía orientarse hacia el ayer sino hacia el mañana del desarrollo psíquico a través de tareas de complejidad creciente. Este autor defendía que el aprendizaje adecuadamente estructurado, propiciaría el desarrollo mental y pondría en marcha una serie de procesos evolutivos. La enseñanza correctamente organizada de este modo, conduciría tras de sí al desarrollo mental. La comunicación en este proceso desempeña un papel mediador fundamental, como instrumento para la transmisión de la herencia cultural acumulada, más aún cuando esta es parte de la propia lengua, o una LE, como objeto de estudio particular.

De ese modo, la aplicación consecuente del enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad, como marco teórico-pedagógico más adecuado a la propuesta didáctica que aquí se realiza, implica abordar todos los espacios de socialización del aprendizaje del idioma español que realiza el estudiante no hispanohablante del CPIE de la UMCC. Ello incidirá, de modo significativo, en la asimilación progresiva del nuevo conocimiento linguo-cultural.

Como **fundamentos lingüísticos** se parte de concepciones de esta ciencia, que centran su atención en el discurso, en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos, que se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados del enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora (M. Silvestre, 2000 y J. Zilberstein, 2000, D. Castellanos 2002, y otros.) y se basa en teorías lingüísticas y didácticas que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza.

En relación con los **fundamentos didácticos**, la tesis se inserta en las tendencias didácticas contemporáneas de la educación cubana: la didáctica desarrolladora, a partir de los

planteamientos de M. Silvestre y J. Zilberstein (2000); esta didáctica se fundamenta “a partir de la concepción histórico-cultural del ser humano, donde el desarrollo integral de la personalidad del alumno se concibe como resultado del proceso de interacción social, del proceso de socialización y de comunicación con “los otros” ” (Vigotsky, L., 1966).

En la conformación de la estrategia didáctica se consideraron los aspectos siguientes:

1. El aprendizaje como un proceso personalizado y social, siéndole consustancial la actividad y la comunicación entre los hombres, por lo que todo aprendizaje académico o no, siempre es dependiente del contexto social en que tenga lugar.
2. El aprendizaje posibilita tomar conciencia de la necesidad de aprender, generándose el interés por ello, lo que ya es expresión o manifestación esencial de la necesidad cognoscitiva y favorece la preparación necesaria para un proceso donde es básica la concepción de “aprender a aprender” (Ellis y Sinclair, 1989; Silvestre, M., y Zilberstein, J., 2000).
3. La relación dialéctica y la unidad entre los intereses y la formación de conocimientos, las habilidades y las experiencias de la actividad creadora.
4. La aceptación de la unidad entre los objetivos instructivos y educativos relacionados con saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, comunes a todas las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes.
5. La inclusión de:
 - a) “Tareas docentes que abarquen los tres grandes campos de acción: instrucción, educación y desarrollo” (Silvestre, M., 2000);
 - b) “El diseño y desarrollo de tareas docentes que cumplan con las exigencias siguientes: generalización, sistematicidad, movilidad, elaboración (de hipótesis y problemas)” (Ibíd.);
 - c) “El diseño y desarrollo de tareas académicas como herramienta pedagógica que posibiliten la interacción, negociación y transmisión de significados de los estudiantes y desarrolle sus

conocimientos sobre cómo debe proceder para enfrentar la comprensión de un texto escrito en español.

6. La realización de tareas de carácter cíclico y con aumento progresivo de la independencia en la actuación de los estudiantes, así como de la complejidad y dificultad en su ejecución.

7. La inserción de “tareas que favorecen en los estudiantes, procesos de determinación de proyectos de vida correspondientes con la formación y desarrollo de los intereses profesionales relacionadas con la especialidad futura que cursarán en Cuba” (Calvo, M.C., 2004).

8. “La inclusión del trabajo con los nuevos medios del proceso de enseñanza-aprendizaje, (TICs)”. (Alfonso, R.E., 2008).

9. La posibilidad de que el estudiante decida sus estrategias para el desarrollo de la CLI.

10. “La selección cuidadosa de los materiales que serán trabajados en las clases de lectura, para lo que se debe determinar el objetivo principal de la clase: si es un propósito claramente lingüístico (donde el texto sirve fundamentalmente de soporte para ejercitar la gramática o trabajar vocabulario), se pueden utilizar textos adaptados para ese fin; si el propósito es desarrollar habilidades interpretativas (en las que el estudiante se expone a las verdaderas complejidades que implican comprender un texto escrito), se debe contar, siempre que sea posible, con “material textual auténtico” (Acquaroni, R., 2005).

11. “La inclusión de una tipología textual variada: textos expositivos, argumentativos, narrativos, etc., que le permitan familiarizarse con las características particulares y la organización del tipo de texto, lo que facilita el proceso de comprensión” (Trujillo, F., 1999).

En la determinación del contenido de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI se han tenido presente los siguientes requerimientos didácticos:

1. El papel rector de los objetivos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la determinación del resto de los componentes de este proceso. Por esto se han contemplado los aspectos que se declaran en los documentos normativos y curriculares del CPIE.
2. El contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje es una selección pedagógica que recoge la cultura de la humanidad y asume criterios actuales de la enseñanza de LE y L2.
3. El contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el desarrollo de la CLI está conformado por un sistema de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación comunicativos de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Se consideraron en el contenido de la estrategia didáctica los componentes de estas categorías mencionadas anteriormente.

3.3. Objetivos de la estrategia didáctica.

General: contribuir al desarrollo de la competencia lectora intercultural de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.	
Objetivos parciales	
Etapa diagnóstico-preparatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar el contexto educativo que condiciona el desarrollo de las acciones de la estrategia y determinación de los posibles ajustes de esta. 2. Determinar los objetivos, contenidos, métodos, medios y la evaluación del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en español. 3. Planificar las acciones didácticas requeridas para ser incluidas en la segunda y tercera etapas de la estrategia didáctica.

Etapa instructivo-educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientar el proceso de aprendizaje en el aula mediante el uso de las guías didácticas diseñadas. 2. Diseñar actividades integradoras parciales que permitan medir la progresión de la CLI a través de la solución de ejercicios problémicos de mayor nivel de complejidad. 3. Monitorear el desarrollo del proceso con el objetivo de hacer los ajustes y correcciones pertinentes sobre la base de las valoraciones parciales realizadas.
Etapa conclusiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar los resultados finales mediante la constatación del grado de desarrollo de la CLI alcanzado por los estudiantes. 2. Tomar decisiones con respecto a las acciones de perfeccionamiento parcial o total de la estrategia didáctica a partir de la experiencia obtenida en cada etapa de aplicación.

3.4. Presentación de la estrategia didáctica.

La estrategia didáctica propuesta tiene carácter didáctico porque, como aparece fundamentado en el epígrafe 3.2, su objetivo es el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en el CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. De esta manera quedó conformada la estrategia didáctica con los elementos que se presentan en la figura 2.

Estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes del CPIE.

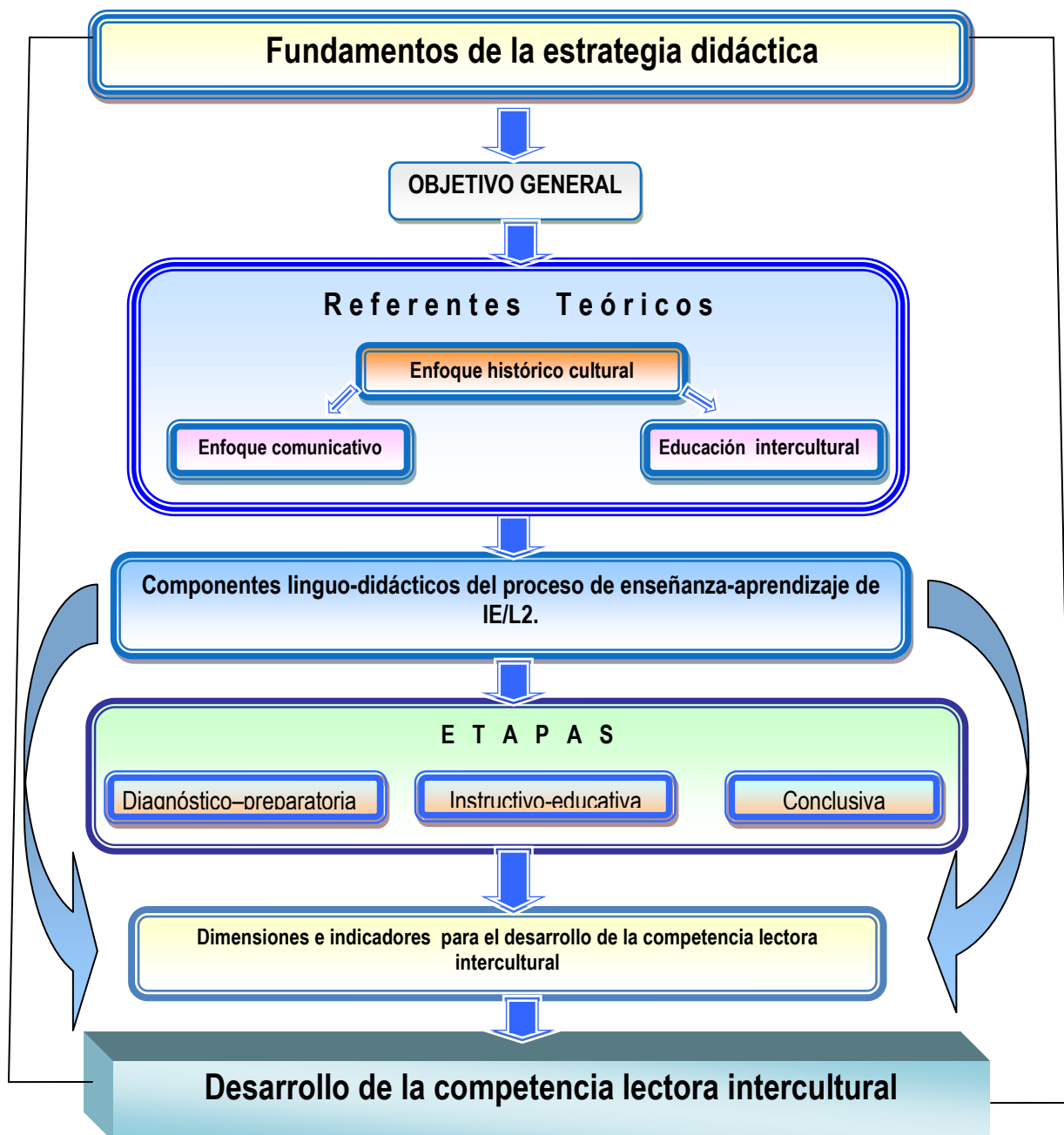


Figura 2. Componentes de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

La estrategia didáctica quedó estructurada en tres etapas: diagnóstico-preparatoria, instructivo-educativa y conclusiva; en la primera se determinaron los objetivos, acciones, y participantes, de igual forma se realizó la aplicación de diferentes técnicas: observación de clases de lectura en el CPIE, encuestas a profesores y estudiantes, y otras para la realización del diagnóstico inicial que determinaron el nivel de desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE; en la segunda se procedió a la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Idioma Español como L2, de las acciones de la estrategia didáctica y en la tercera se realizó la evaluación de todo lo implementado.

De esta forma se diseñó el sistema de acciones para cada una de las etapas de la estrategia didáctica que aparece a continuación.

3.4.1. Etapa diagnóstico-preparatoria.

En esta etapa se parte del diagnóstico inicial para determinar el estado actual del desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, en ella se realiza una propuesta de acciones para los estudiantes y profesores de la disciplina Idioma Español.

Objetivos	Acciones	Participantes
1. Caracterizar el contexto educativo específico que condiciona el desarrollo de las acciones de la	1.1. Presentación de la ponencia relacionada con la temática que aborda la cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.	Profesores de IE/L2.
	1.2. Exposición sobre los niveles comunes de referencia propuestos por el Marco Europeo para medir el aprendizaje de LE: acceso, plataforma, umbral, avanzado y maestría.	Profesores de IE/L2.

estrategia para determinar los posibles ajustes de esta.	1.3. Debates sobre las diferentes manifestaciones de la interculturalidad durante el proceso de desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.	Profesores de IE/L2.	
	1.4. Intercambio de experiencia sobre el tratamiento que se puede ofrecer para el desarrollo de la CLI, a partir de las diferentes dimensiones que conforman la competencia comunicativa, con insistencia en el tratamiento del aspecto intercultural.	Profesores de IE/L2.	
	1.5. Caracterización de los estudiantes y sus principales dificultades y asimetrías linguo-culturales, según su origen etnolingüístico.	Profesores de IE/L2.	
	1.6. Realización de entrevistas a profesores sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de la CLI.	Profesores de IE/L2.	
	1.7. Operacionalización de indicadores de la CLI en el sistema de ejercicios de las clases de lectura, ilustrada en la guía de trabajo que aparece en el Anexo 15.	Profesores de IE/L2.	
	1.8. Caracterización integral del contexto intercultural de aprendizaje en el grupo de estudiantes no hispanohablantes.	Profesores de IE/L2.	
	2. Determinar los objetivos, contenidos, métodos, medios	2.1. Aplicación de una prueba pedagógica de lectura para establecer el grado de desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.	Profesores de IE/L2 y estudiantes del CPIE.

	2.2. Procesamiento y análisis de toda la información obtenida para el establecimiento del diagnóstico inicial de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.	Profesores de IE/L2.
	2.3. Reunión metodológica con los profesores que conforman el colectivo de la disciplina Idioma Español para la presentación de los resultados del diagnóstico inicial y el establecimiento de un debate sobre los mismos.	Profesores de IE/L2.
3. Planificar las acciones didácticas que se incluirán en las siguientes etapas.	3.1. Planeación de las actividades metodológicas que permitirán la implementación de las acciones de la etapa instructivo-educativa y la conclusiva.	Profesores de IE/L2.
	3.2. Diseño del sistema de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selección del universo temático de los textos a trabajar en clases. ✓ Selección de los textos correspondientes a variados estilos. 	

Tabla 1. Objetivos, acciones y participantes de la etapa diagnóstico-preparatoria.

Caracterización de las acciones de la etapa.

Realización talleres didáctico-metodológicos en los que se abordaron las temáticas siguientes:

- La cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.
- Diferentes manifestaciones de la interculturalidad durante el proceso de desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

- El desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE: tratamiento a partir de las diferentes dimensiones que conforman la competencia comunicativa.
- El desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, estrategias que potencian su desarrollo.
- Niveles comunes de referencia propuestos por el Marco Europeo para medir el aprendizaje de LE: acceso, plataforma, umbral, avanzado y maestría.
- El desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE: tratamiento dado a la CLI.
- La CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en el CPIE. Dimensiones e indicadores para medir su grado de progresión en los estudiantes.

La identificación del estado inicial del desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, fue condición fundamental para diseñar las diferentes acciones de las etapas siguientes de la estrategia didáctica.

3.4.2. Etapa instructivo-educativa.

En esta etapa se realizan diferentes acciones con los profesores y estudiantes del CPIE con la finalidad de ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Objetivos	Acciones	Participantes
1. Orientar el proceso de aprendizaje en el aula mediante el uso de las guías	1.1. Selección del universo temático que será incluido en el proceso intercultural de interacción de las clases de lectura, así como los textos, actividades potenciadoras de la CLI y los medios de enseñanza que podrán ser utilizados durante el desarrollo de las clases de lectura.	Profesores de IE/L2.

<p>didácticas diseñadas.</p>	<p>1.2. Selección de textos auténticos y adaptación de otros, para su presentación y estudio en las clases de lectura con un universo temático diverso, tanto en su aspecto cognitivo específico, como en su contextualización socio-cultural y socio-lingüístico más variada, dentro de los marcos etnolingüísticos de expresión más diverso del idioma español.</p>	<p>Profesores de IE/L2.</p>
<p>2. Proponer actividades integradoras parciales que permitan medir la progresión de la CLI a través de la solución de ejercicios problémicos de mayor nivel de complejidad.</p>	<p>2.1. Realización de variadas actividades dentro de las que pueden estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> .Debates sobre los diferentes estilos funcionales de los textos con los que se pueden trabajar en las clases de lectura. .Elaboración de ejercicios en correspondencia con los textos de variados estilos y con las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica. .Realización de actividades extradocentes basadas en la comprensión de textos de variados estilos y temáticas (club de idioma español, festivales de aficionados, jornada científico estudiantil, matutinos, actos políticos, actividades deportivas, etc.). .Visitas a museos y otros lugares históricos que poseen alto potencial educativo por su contenido y valor de la historia de la nación cubana (prácticas situacionales interactivas, en las que deban leer documentos explicativos de los hechos relevantes atesorados y comprender el contenido de los mismos, lo que 	<p>Profesores de IE/L2 y estudiantes del CPIE.</p>

	<p>será posible constatar en el intercambio de ideas que deben establecer con el profesor, sus compañeros de grupo y a través de las preguntas a los guías de la institución. Esta actividad se preparará con antelación y los estudiantes contarán con una guía de observación que recoja aspectos relevantes que deben abordarse durante la actividad). (Aguilera, M.E., 2000, González, J.M., 2005).</p> <p>.Realización de informes escritos relacionados con la visita realizada. (Ibíd.).</p> <p>.Valoración y análisis de los informes elaborados por los estudiantes. (Ibíd.).</p> <p>.Elaboración de pinturas, poemas u otros textos que tengan relación directa con el contenido de los informes realizados por los estudiantes, luego de su análisis detallado en la clase. (Ibíd.).</p> <p>.Análisis y comprensión de otros textos relacionados con el lugar visitado para establecer el vínculo entre su contenido y el de los informes realizados por los estudiantes. (Ibíd.).</p> <p>.Análisis y comprensión de consignas, el contenido de carteles, murales y otros que tengan relación con la visita realizada. (Ibíd.).</p> <p>.Elaboración de consignas, carteles, etc., hechas por los estudiantes y que guarden relación directa con el contenido de</p>	
--	--	--

	<p>los materiales leídos en el museo o lugar visitado. (Ibíd.).</p> <p>.Exposición en mural o lugar visible del aula de las consignas y carteles elaborados por los estudiantes.</p> <p>.Intercambio de opiniones con estudiantes de otros grupos donde se realice el análisis de textos seleccionados por ellos.</p> <p>.Elaboración, por escrito, de valoraciones u otras consideraciones relacionadas con el conversatorio realizado (deberán tenerse en cuenta exigencias como: expresar el contenido del texto en un párrafo, en una oración, en una palabra, etc.).</p> <p>.Intercambio de opiniones sobre textos que aborden temáticas de actualidad nacional e internacional con estudiantes que cursan años superiores en diferentes carreras.</p> <p>.Trabajos con guías de estudio y actividades potenciadoras de la CLI, durante el desarrollo de las clases de lectura.</p> <p>.Elaboración de ejercicios para la medición de la CLI en los diferentes momentos del curso y tipos de evaluaciones.</p> <p>.Debates sobre el desarrollo de la CLI de los estudiantes y análisis de tareas potenciadoras de la misma.</p>	
<p>3. Monitorear corregir y ajustar las acciones.</p>	<p>3. Debate sobre el uso de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la CLI de los estudiantes del CPIE.</p>	<p>Profesores de IE/L2.</p>

Tabla 2. Objetivos, acciones y participantes de la etapa instructivo-educativa.

Caracterización de las acciones de la etapa.

Las actividades desplegadas en esta etapa posibilitaron a los estudiantes la realización de variadas actividades de comprensión, en correspondencia con las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica. El empleo de textos con temáticas variadas y correspondientes a diversos estilos, ofreció a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar su análisis y comprensión, en mejores condiciones de preparación. Los talleres realizados y el tratamiento del aspecto intercultural en las diferentes actividades orientadas para el análisis de los textos de lectura, así como el trabajo con las guías de estudio y actividades potenciadoras de la CLI, posibilitó el cumplimiento de los objetivos seleccionados para esta etapa de trabajo.

En la concepción de la clase de lectura se consideraron los planteamientos de D. Nunan (1989), quien se refiere a “la necesidad de concebir el plan curricular como un instrumento de control y no como el punto de partida de la proyección académica” (Nunan, D., 1989, citado por Llanes, R., 2004).

Se realizaron cinco guías de trabajo para la preparación de las clases de lectura que serán impartidas por los profesores, (en el Anexo 15 aparece una muestra de ellas).

Las acciones realizadas en esta etapa de la estrategia didáctica tuvieron, al igual que en la primera, un enfoque personológico que partió del diagnóstico que debe hacer el profesor de cada estudiante.

Para la implementación práctica de la evaluación del estudiante durante la clase de lectura, se tuvieron en cuenta las consideraciones que sobre este aspecto ofrecen J. Eguiluz y A. Eguiluz (2005).

3.4.3. Etapa conclusiva.

En esta etapa se aplicaron técnicas para la recogida del estado de opinión de los estudiantes, con el objetivo de conocer sus consideraciones sobre el efecto positivo o negativo de las acciones realizadas; de igual forma se realizaron reuniones metodológicas con el colectivo de profesores que imparten IE/L2 y se determinaron las adecuaciones necesarias para el perfeccionamiento de la estrategia didáctica.

Objetivos	Acciones	Participantes
1. Valorar los resultados finales de la aplicación de la estrategia didáctica mediante la constatación del grado de desarrollo de la CLI alcanzado por los estudiantes.	1.1. Aplicación a los estudiantes y profesores de encuestas y otras técnicas para conocer su opinión sobre las acciones de la estrategia didáctica y el aprendizaje que resultó de la misma.	Profesores de IE/L2 y estudiantes del CPIE.
2. Tomar decisiones sobre las acciones de perfeccionamiento de la estrategia didáctica sobre la base de la experiencia obtenida en cada etapa de su aplicación.	2.1. Preparación del montaje de una exposición gráfica con dibujos, carteles, gráficos, esquemas, poemas, composiciones, etc., en los que se presenten trabajos realizados por los estudiantes durante las clases de lectura, y en los que evidencie su comprensión del contenido de los textos. 2.2. Conformación de un tribunal integrado por los estudiantes no hispanohablantes, los que tendrán que hacer un informe escrito con el	Profesores de IE/L2 y estudiantes del CPIE. Profesores de IE/L2 y estudiantes del CPIE. Profesores de IE/L2 y

	<p>resultado de la exposición presentada.</p> <p>2.3. Valoración, por parte del resto de los estudiantes, de los informes presentados, haciendo las aclaraciones necesarias y expresando los criterios sobre su contenido con respeto y usando un lenguaje coherente.</p> <p>2.4. Aplicación a los estudiantes de técnicas de estado de opinión sobre las acciones de la estrategia didáctica y sus resultados.</p> <p>2.5. Reunión metodológica con los profesores de IE/L2, para determinar las modificaciones y adecuaciones necesarias a la estrategia didáctica implementada con vistas a la obtención de resultados superiores en próximas aplicaciones.</p>	<p>estudiantes del CPIE.</p> <p>Profesores de IE/L2 y estudiantes del CPIE.</p>
--	--	---

Tabla 3. Objetivos, acciones y participantes de la etapa conclusiva.

Caracterización de algunas acciones de la etapa.

En este momento de la puesta en práctica de la estrategia didáctica fue esencial la constatación de los resultados alcanzados a partir de los criterios aportados por los estudiantes y profesores de la disciplina Idioma Español del CPIE; para ello se procedió a la recogida de la opinión de los mismos, e implementación de las modificaciones y adecuaciones necesarias para la obtención de resultados superiores para próximas aplicaciones. La estrategia didáctica fue validada por expertos.

3.5. Orientaciones generales para la implementación práctica de la estrategia didáctica.

- Incorporar al plan de trabajo metodológico de la disciplina Idioma Español, un sistema de actividades que propicie la preparación colectiva e individual del claustro del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
- Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en consideración los componentes de la estrategia didáctica con enfoque interdisciplinario, de modo que participen todos los profesores que conforman del colectivo de año del CPIE.
- Confección de un plan de actividades extradocentes (prácticas situacionales interactivas, club de idioma español, jornadas científico-estudiantiles, festivales de artistas aficionados, juegos Yumurinos, y otras), que propicien el cumplimiento de las acciones previstas en la estrategia didáctica.
- Confección de guías de trabajo para la preparación de las clases de lectura.
- Elaboración de valoraciones personales por parte de cada estudiante.
- Debate de las valoraciones hechas por los estudiantes, lo que propiciará la auto evaluación, co evaluación y hetero evaluación.

3.6. Instrumentación práctica de la estrategia didáctica en la etapa diagnóstico-preparatoria.

Durante todo el curso 2009 - 2010 se aplicó la estrategia didáctica a 20 estudiantes no hispanohablantes del grupo 2 de la especialidad en ciencias biológicas. De ellos 6 eran del sexo femenino y 14 del masculino; el rango de edad oscilaba entre los 19 a 26 años; los países de procedencia: Viet Nam (3), Gambia (2), Sri Lanka (3), Tanzania (2), Níger: (1), Belice (1), Cambodia (1), India (1), Togo (1), Yemen (1), Zimbabwe (2), Mongolia (1), Botswana (1). TOTAL: 20.

Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta la existencia de estudiantes de diversas procedencias etnolingüísticas, amplio rango de edades y una representación significativa de los

dos sexos. Lo anterior permitió a la investigadora el control de las variables ajenas durante el período de aplicación de las acciones de la estrategia didáctica, con lo que se comprobó su factibilidad y efectividad.

A continuación se presentan y analizan los elementos más significativos de la organización, desarrollo y valoración de los resultados alcanzados al introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina IE/L2, la estrategia didáctica declarada en el objetivo de investigación.

De acuerdo con la situación problémica, problema científico, objetivo de la misma, objeto de estudio y campo de acción, se decidió implementar las acciones de la estrategia didáctica y las actividades metodológicas donde se profundizó en el abordaje de temáticas relacionadas con la comprensión de lectura, el desarrollo de las dimensiones necesarias para comprender un texto escrito en español y el abordaje de la interculturalidad como una cualidad del proceso que lo autodetermina, y exige un diseño particularizado de tareas que deben ser implementadas durante el proceso de comprensión de un texto escrito en español. Estas acciones fueron:

- Reunión metodológica (1) “La cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial del proceso de enseñanza- aprendizaje de IE/L2”.
- Reunión metodológica (2) “El desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE: tratamiento dado a la CLI”.
- Taller metodológico (1) “Diferentes manifestaciones de la interculturalidad durante el proceso de desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE”. Para la realización de esta actividad se partió de la comparación entre el inglés y el español, destacando las asimetrías que existen en ambas lenguas que pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español no abordadas de manera correcta, (este trabajo se pudo haber hecho con cualquier otra lengua).

- Taller metodológico (2) “El desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE: tratamiento a partir de las diferentes dimensiones que conforman la competencia comunicativa”.
- Taller metodológico (3) “El desarrollo de la CLI en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, estrategias que potencian su desarrollo”.
- Taller metodológico (4) “La CLI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en el CPIE. Dimensiones e indicadores que permiten medir el grado de progresión en el aprendizaje y desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes”.
- Taller metodológico (5) “Descriptorios cualitativos de la CLI presentes en las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica”.

La participación de los profesores que imparten IE/L2 en las diferentes acciones de la estrategia didáctica permitió la implementación consciente de las tareas diseñadas.

En este momento de la investigación se sometió la estrategia didáctica a la validación por expertos. Los resultados obtenidos se expresan a continuación.

3.6.1. Validación de la estrategia didáctica mediante el criterio de expertos.

Para la validación de la estrategia didáctica se trabajó con los expertos que fueron seleccionados anteriormente (epígrafe 2.5.1 del capítulo 2). Recibieron un documento con los fundamentos, y los objetivos (general y parciales por etapas) de la estrategia didáctica, para realizar una valoración de ellos a partir de la escala siguiente: Muy Adecuado (M.A); Bastante Adecuado (B.A); Adecuado (A); Poco Adecuado (P.A) y No Adecuado (N.A). (Anexo 16).

En los resultados obtenidos se pudo apreciar que los valores de N - P son menores que el punto de corte del C1, correspondiendo por tanto a la categoría muy adecuado (M.A). Los elementos que conforman la estrategia didáctica fueron ubicados en la categoría de muy adecuado (M.A) de modo general; aunque los fundamentos 1.5 y 1.7 fueron evaluados como poco adecuado (P.A) por 1 encuestado, para un 95 %; este alegó inconformidad solamente con el contenido de los mismos,

considerando insuficiente los argumentos expuestos como esenciales para fundamentar la estrategia didáctica desde los postulados pedagógicos y didácticos. La autora de la tesis aceptó los señalamientos realizados, y fueron añadidas las modificaciones necesarias.

Se realiza el proceso para medir el grado de concordancia de los expertos mediante el Coeficiente de Concordancia de Kendall. (Anexo 17).

De manera general predominaron expresiones positivas relacionadas con la estrategia didáctica. Es bueno destacar que los encuestados reconocen que todos los aspectos propuestos responden a las necesidades de aprendizaje de una L2. Se tuvieron en cuenta para la reelaboración de la estrategia didáctica los criterios dados por los expertos.

Al realizar un análisis integral de los resultados obtenidos a través del criterio de los expertos se pudo inferir que la estrategia didáctica para propiciar el desarrollo de la competencia lectora intercultural es válida. El 100 % de los expertos aprobó la aplicabilidad de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC, por considerar importante el intento de mejorar la enseñanza de IE/L2 en estos cursos en un contexto multi e intercultural.

Consideraron además la existencia de una apropiada coherencia entre los elementos que conforman la estrategia didáctica; reconocen como aspecto novedoso la integración de las diferentes dimensiones que conforman la competencia comunicativa como punto de partida esencial para el desarrollo de la CLI. A partir de estas valoraciones se considera que la estrategia didáctica diseñada contribuye al desarrollo de la competencia lectora intercultural de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE. Además de estar sujeta al perfeccionamiento y contextualización en nuevas situaciones curriculares, académicas y docentes, lo que ratifica su valor científico.

3.7. Instrumentación práctica de la estrategia didáctica durante la etapa instructivo-educativa.

- Observación de clases.

Se realizaron 10 observaciones a clases a la profesora que imparte IE/L2 en el grupo seleccionado, con el objetivo de constatar los niveles de aceptación y satisfacción de los alumnos durante la aplicación de las acciones de la estrategia didáctica, así como el desarrollo de la CLI. En el Anexo 18 aparece la guía de observación utilizada y los datos obtenidos durante las observaciones a clases.

Se observaron los siguientes aspectos positivos: selección de textos auténticos para ser trabajados durante las clases de lectura; utilización de ejercicios tendientes al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; vinculación de los contenidos de la lectura con el perfil de las carreras que estudiarán estos, con lo que se puso en práctica la interdisciplinariedad en las temáticas abordadas; trabajo con las diferentes habilidades idiomáticas que deben adquirir los estudiantes; vinculación con conocimientos trabajados en clases anteriores; realización de variados ejercicios relacionados con el desarrollo de las dimensiones estudiadas, puestas en función de la comprensión del texto; orientación de variadas estrategias de aprendizaje potenciadoras de la CLI de los estudiantes. De forma general se pudo constatar aceptación hacia las actividades de aprendizaje realizadas durante las clases.

3.8. Instrumentación práctica de la estrategia didáctica durante la etapa conclusiva.

En esta etapa, se pudo constatar la factibilidad y efectividad de la estrategia didáctica para lo cual se aplicaron los instrumentos siguientes:

- **Encuesta aplicada a la profesora de IE/L2 del CPIE.** (Anexo 19).

La encuestada ofreció las siguientes consideraciones: buena participación de los estudiantes durante la clase; realización espontánea e individual de las actividades; apoyo en los conocimientos anteriores para reforzar la comprensión del contenido de la lectura objeto de estudio; realización de frecuentes explicaciones relacionadas con conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos o discursivos y estratégicos necesarios para comprender el texto o una parte de este; necesidad de los conocimientos, habilidades y valores (de la comunicación), relacionados con las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica para comprender el contenido de la lectura objeto de estudio; entre otras.

- Encuesta a estudiantes del grupo 2 del CPIE. (Anexo 20).

Las respuestas ofrecidas por los estudiantes arrojaron los siguientes aspectos positivos: variedad de ejercicios en las clases de lectura; múltiples oportunidades para expresar sus ideas y participar en la realización de los ejercicios; los temas seleccionados para ser trabajados durante las clases de lectura resultaron interesantes; la relación de las temáticas presentadas en las lecturas con otras conocidas anteriormente, resultó beneficioso para la mejor comprensión de los textos; la posibilidad de obtener información anterior sobre el tema objeto de estudio en las lecturas posibilitó una mejor comprensión; se sienten a gusto en las clases de lectura, sin que el temor a la equivocación les impida participar de forma activa; durante el desarrollo de las clases de lectura practican el uso de estrategias que posibilitan una mejor comprensión de los textos y perfeccionan su nivel de idioma; el ambiente de colaboración entre los estudiantes y el profesor, posibilita la comprensión de la lectura.

Para el mejor desarrollo de las clases de lectura proponen: posibilidad de tener un libro con variadas lecturas y tareas que les permitan la ejercitación fuera del espacio de la clase; acceso a información más amplia sobre los temas abordados en las lecturas.

- Técnica de ladov.

Fue aplicada para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con las clases de lectura, luego de la implementación en las mismas, de las tareas para el desarrollo de la CLI.

Esta técnica consistió en la aplicación del cuestionario que aparece en el Anexo 21, a los estudiantes no hispanohablantes del grupo 2 del CPIE de la UMCC. Fueron presentadas diez interrogantes, de las cuales tres preguntas eran cerradas, cinco abiertas y las dos primeras de carácter general. El análisis de las respuestas se realizó mediante el “Cuadro lógico de V.A. ladov”, el cual expresa una relación desconocida por los estudiantes, de las posibles respuestas a las tres preguntas cerradas. Así se puede llegar a reconocer, por la vía indirecta, el grado de satisfacción de cada estudiante por las clases de lectura. De este modo se pudo determinar en qué lugar de la siguiente escala se encuentra ubicado cada estudiante: clara satisfacción; más satisfecho que insatisfecho; no definida; más insatisfecho que satisfecho; clara satisfacción y contradictoria.

Además de la categorización personalizada del grado de satisfacción por las clases de lectura, se calculó el índice de satisfacción grupal.

Este índice grupal puede oscilar entre (+1) y (-1). Esto permite reconocer como categorías grupales las siguientes:

- Insatisfacción: desde (- 1), hasta (- 0,5).
- Contradictorio: desde (- 0,49), hasta (+ 0,49).
- Satisfacción: desde (+ 0,5), hasta (+ 1).

El resultado permitió constatar como índice de satisfacción grupal de los estudiantes (+ 0,53).

La aplicación del instrumento siempre se realizó en los turnos de clase de la asignatura Idioma Español para no afectar el proceso docente ni la programación de otras asignaturas.

Una vez obtenidos los resultados anteriores, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Promover actividades de lectura que le permitan a los estudiantes actuar como aprendiz y como investigador en situaciones reales de comunicación.
- Establecer talleres científico-didácticos con los profesores del colectivo de profesores del CPIE para lograr profundizar en el tratamiento de la interculturalidad y el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes.
- Incorporar nuevas acciones a la estrategia didáctica que potencie el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.
- **Prueba pedagógica de lectura** para constatar los resultados alcanzados. (Anexo 22).

La prueba aplicada tuvo características similares a la realizada en el diagnóstico inicial. A partir del análisis de la misma se pudo comprobar un desarrollo significativo de los conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes en las cuatro dimensiones evaluadas. Un porcentaje elevado de estudiantes utilizan las estructuras lingüísticas en situaciones de comunicación, acorde con las temáticas abordadas en los textos estudiados, para ello emplean de forma correcta los conocimientos, habilidades y valores comunicativos en las oraciones en función de las tareas de comprensión de lectura que se asignan y establecen relaciones adecuadas entre ellas y el contenido de la lectura objeto de estudio.

De igual manera demostraron un uso apropiado del vocabulario de la lectura. Algunos vocablos utilizados en el texto fueron empleados con antelación en actividades extracurriculares (prácticas situacionales interactivas), muestran dominio de los mismos en las respuestas que ofrecieron, y evidencian un correcto uso de las variantes regionales del idioma; así como el conocimiento de la fraseología de uso popular en relación estrecha con el contenido de la lectura. La riqueza de los intercambios en situaciones de comunicación se convirtió en actividades de aprendizaje significativas para ellos y contribuyó al aprendizaje de la lengua.

En la dimensión pragmática o discursiva, los estudiantes mostraron conocimiento de la estructura jerárquica del texto, así como el vínculo entre las relaciones hipertextuales que se establecen y pusieron este conocimiento y habilidades en función de la comprensión de la lectura, con lo que mostraron un avance significativo en los conocimientos, habilidades y valores relacionados con esta dimensión.

El empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas fundamentalmente, contribuyó a la autorregulación de la actuación del estudiante durante el proceso de comprensión de la lectura, lo que muestra un avance significativo en la dimensión estratégica.

Durante la prueba pedagógica se comprobó que el uso del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 permitió un constante intercambio de opiniones, expresiones, preguntas, respuestas y dudas en una ambiente ameno y cooperativo, así como avances significativos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y en el desarrollo de la CLI. Esta afirmación lleva a apuntar los criterios de validez de la estrategia y el logro del objetivo planteado.

Los resultados obtenidos al ser ubicados por dimensiones, se expresan en los valores siguientes:

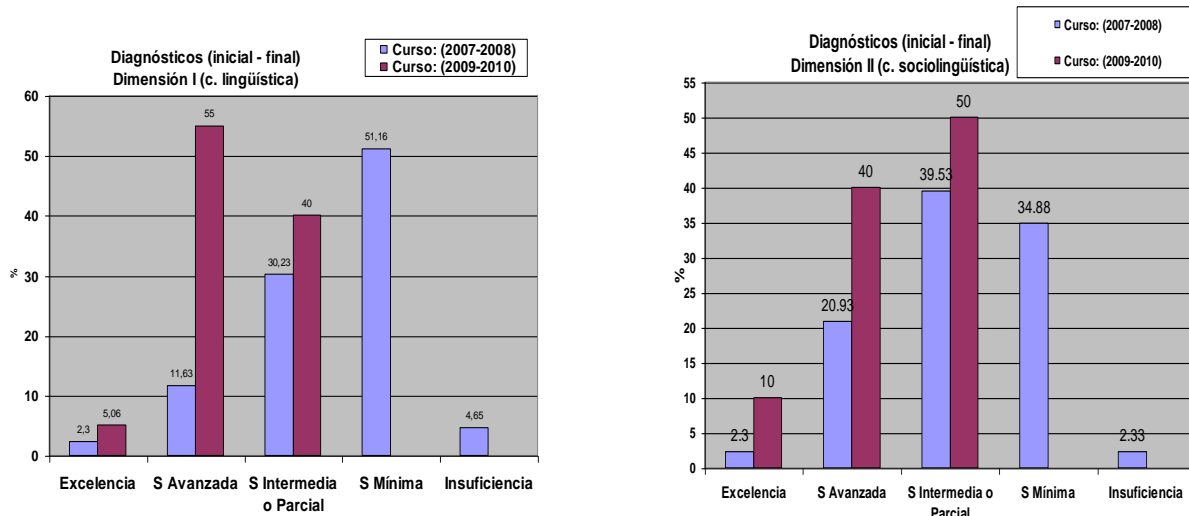
Dimensión I: 1 estudiante (5 %) se ubicó en la categoría de (E); 11 estudiantes (55%) de la muestra lo hicieron en la de (SA); 8 estudiantes (40%) estuvieron en la categoría de (SI). Ningún estudiante se ubicó en las categorías: de (SM) o en la de (I). Los porcentos obtenidos superan los aportados por el diagnóstico inicial.

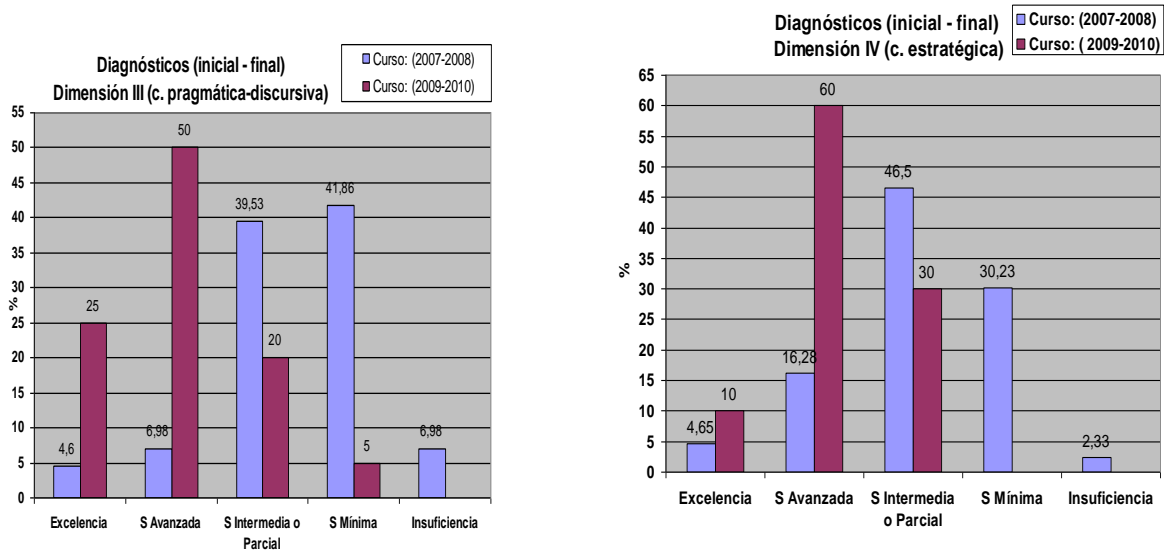
Dimensión II: 2 estudiantes (10 %) se ubicaron en la categoría de (E); 8 estudiantes (40%) se ubicaron en la categoría de (SA); 10 estudiantes (50%) se ubicaron en la categoría de (SI). Ningún estudiante fue ubicado en las categorías restantes. Los resultados obtenidos en esta dimensión fueron superiores a los alcanzados en la prueba de lectura del diagnóstico inicial.

Dimensión III: 5 estudiantes (25%) se ubicaron en la categoría de (E); 10 estudiantes (50 %) se ubicaron en la categoría de (SA); 4 estudiantes (20%) en la de (SI); 1 estudiante (5%) se ubicó en la categoría de (SM). No hubo ninguno ubicado en la categoría de (I). Al igual que en las dos dimensiones anteriores, los resultados descritos superan los obtenidos en el diagnóstico inicial.

Dimensión IV: 2 estudiantes (10%) se correspondieron con la categoría de (E); 12 estudiantes (60%) se ubicó en la categoría de (SA); 6 estudiantes (30%) en la categoría de (SI). No se ubicaron en las de (SM) ni de (I) ningún estudiante. En esta dimensión, los resultados fueron superiores a los obtenidos en el diagnóstico inicial.

Finalmente estos datos aparecen graficados a continuación de manera comparativa con los aportados por el diagnóstico inicial. En el epígrafe 2.5.2 del capítulo 2 aparece explicada la prueba Chi cuadrado que proporciona los argumentos que justifican la decisión de aplicar a los estudiantes no hispanohablantes del curso 2009-2010, la estrategia didáctica elaborada a partir de los resultados del diagnóstico inicial (cursos 2006 - 2007; 2007 - 2008).





Por último se desarrolló una reunión metodológica “Logros y deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, luego de la implementación práctica de la estrategia didáctica” con el objetivo de valorar los aspectos positivos, negativos, y las insuficiencias en el desarrollo de la CLI de los estudiantes. Se valoraron como resultados positivos: elevado nivel de progresión de la CLI de los estudiantes en comparación con los resultados aportados por el diagnóstico inicial; elevación del nivel de independencia cognoscitiva de los estudiantes; validez de los referentes teóricos utilizados en la investigación, lo que confirma que el nivel de progresión de la CLI está directamente vinculado con el desarrollo de las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica, las que conforman la competencia comunicativa y constituyen el punto de partida que posibilita medir el grado de desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE; se confirma la efectividad de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.

Se precisaron las siguientes acciones para el mejoramiento de la estrategia didáctica: elaboración de otras guías que orienten a los profesores en la preparación de las clases de lectura; diseño de

ejercicios específicos relacionados con las principales asimetrías de los estudiantes, en dependencia de su origen etnolingüístico.

En el (Anexo 23) se presenta la preparación de una de las clases de lectura impartidas durante la implementación de la estrategia didáctica.

Conclusión del capítulo

En la estrategia didáctica se formularon objetivos que se corresponden con los cambios cuantitativos y cualitativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CLI. Estos cambios se concretan mediante un sistema de acciones didácticas.

La estrategia didáctica se basa en fundamentos teóricos, y tres etapas para su implementación que aseguran la contribución de la misma a la desarrollo de la CLI de los estudiantes.

La fundamentación de la estrategia deja sentada la importancia de integrar los contenidos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos o discursivos y estratégicos en el desarrollo de la CLI durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2. El resultado aportado por los métodos empíricos empleados corroboraron la validez de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Los expertos reconocieron como positivos los fundamentos asumidos, la vez que precisan seguir perfeccionando el diseño del componente meta cognitivo de las tareas de aprendizaje que se proponen.

De igual modo se pudo constatar la factibilidad de la estrategia didáctica y la posibilidad de su aplicación en diversos contextos educativos. Su diseño e implementación representa un paso de avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 lo que contribuye a mejorar la práctica educativa, a partir de un proceso investigativo que aporta fundamentos esenciales que guían el proceso de desarrollo de la competencia lectora intercultural en los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

CONCLUSIONES

- Los fundamentos filosóficos, antropológicos (interculturales), sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos asumidos y los métodos investigativos aplicados, permitieron determinar los requerimientos didácticos a tener presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.
- La aplicación de los fundamentos del enfoque histórico cultural, el enfoque comunicativo, y los aspectos tratados de la educación intercultural, de forma novedosa en la didáctica de IE/L2, permitió el abordaje de un aspecto no explicitado suficientemente en la literatura especializada de LE y L2, lo que determinó la necesidad de atender durante las clases de lectura, las dimensiones que conforman la competencia comunicativa, de modo que cada una le aporte a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender el texto escrito en español.
- La aplicación del diagnóstico inicial permitió constatar el insuficiente desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. Se determinaron los niveles de dificultad de la competencia objeto de estudio, así como las especificidades por la diversidad cultural del origen etno-lingüístico de los estudiantes.
- El diseño de una estrategia didáctica dirigida al desarrollo de la CLI constituye un sistema a partir de su estructura, organización y puesta en práctica. La misma responde al desarrollo de la CLI durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 en el CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. La estrategia didáctica elaborada podrá ser aplicada en cualquier universidad en la que se imparta el CPIE.

- La estrategia didáctica implementada encontró en el colectivo de profesores y estudiantes aceptación y mejoramiento. Su desarrollo en el CPIE de la UMCC, así como los diferentes instrumentos aplicados durante su ejecución, ratificaron la validez de los referentes teóricos asumidos y demostraron que la estrategia didáctica es adecuada para el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE. Los resultados obtenidos y su análisis cualitativo, confirmaron que la aplicación de la misma contribuye al desarrollo de la competencia lectora intercultural de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando las líneas investigativas relacionadas con la cualidad intercultural como aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y L2. El ulterior desarrollo y sistematización de esta concepción deberá tener un impacto positivo de consideración en el logro de fundamentos más integradores y armónicos para la enseñanza de lenguas en la educación superior cubana.
- Desarrollar talleres metodológicos en los colectivos de profesores que imparten IE/L2 en las diferentes universidades en las que exista CPIE, para establecer un intercambio propicio que posibilite exponer los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia didáctica y permita generalizar la misma, tomando en consideración lo esencial común y las especificidades del referido proceso en cada institución de educación superior.
- Desarrollar, por parte de los departamentos de lenguas de los CPIE del país, proyectos integradores armoniosamente fundamentados que en las actuales condiciones de optimización de recursos humanos y materiales, permita la puesta en práctica de la estrategia didáctica defendida, con el objetivo de obtener el impacto nacional que de ella se espera.
- Incorporar a las clases de lectura de IE/L2 actividades orientadas a activar, seleccionar, y aplicar adecuadamente el caudal de recursos ya adquiridos por los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, para lo cual se necesita del empleo de acciones potenciadoras de la meta cognición, de forma tal que reflexionen sobre los procesos y mecanismos inherentes a la comprensión del texto escrito en español.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, H. (1999), "Contribución de la asignatura Filosofía y Sociedad a la formación de los valores morales justicia y sacrificio en los estudiantes de 1er año de Ingeniería Mecánica y Química". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.
2. _____. (2004), "El valor justicia como componente distintivo del socialismo y de la Revolución Cubana" Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
3. Addine, F. (2004), "Temas de introducción a la formación pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
4. Academia de Ciencia de la URSS y Cuba. (1985), "La dialéctica y los métodos científicos generales". Tomo I y II. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
5. Acquaroni, R. (1996), "Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase". Frecuencia L.
6. _____. (2000), "Del texto apropiado a la apropiación del texto. El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas". Carabela.
7. _____. (2005), "Comprensión lectora". En: Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE). (2005), Madrid: SGEL.
8. Aguilera, M.E. (2000), "La Práctica Situacional Interactiva. Una vía para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la Preparatoria de Español". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.

9. Alfonso, R.E. (2002), "Diagnóstico de las cualidades volitivas en el aprendizaje del español en estudiantes extranjeros. Propuesta psicopedagógica". Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.
10. _____ . (2008), "Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa-sociocultural en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en la Preparatoria multicultural, con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones". Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
11. Anderson, J. R. (1983), "The Architecture of Cognition", Cambridge, Mass, Harvard University Press.
12. Antich de León, R. (1981), "English Composition". Ed. Libros para la Educación. La Habana, Cuba.
13. Antich de León, R., Gandarias Cruz, D., y López Segre, E., (1988), "Metodología de la enseñanza de lengua extranjera". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
14. Areizaga, E. (2003), "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico" *Cultura y educación*, 14 (2), Madrid, Aprendizaje.
15. Atienza, J.L. (2001), "Interculturalidad y aprendizaje de lenguas extranjeras". Disponible en: www.nodo50.org/barriozofio/Página%2036.html, Universidad de Oviedo.
16. Austin, T.R. (2000), "Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias", Imagen, Tenuco.
17. Azeredo, T. (2003), "Comprender y enseñar por una docencia de la mejor calidad". Barcelona: Grao.

18. Bachman, L.F. (1990), "Fundamental Considerations in Language Testing". Oxford, University Press.
19. _____. (2000), "Habilidad lingüística", en Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la ELE, ED. EDELSA, Madrid.
20. Bakhtín, M. M. (1979), "Estética Sloviessno Tvorchestva". Moscú (en ruso).
21. _____. (1980), "Construcción del enunciado", en Estudios Literarios Marxismo y Filosofía de la Lengua, Leningrado, (en ruso y bajo el pseudónimo de Voloshinov, V. N.).
22. _____. (1994), "El método formal en los estudios literarios". Madrid, Alianza Universidad.
23. _____. (1999), "Marxismo y filosofía del lenguaje. Problemas fundamentales del método sociológico en la ciencia del lenguaje", ED HUUCITEC, Sao Paulo.
24. Barrett, L.R. (1988), "On teaching foreign literature" The British Journal of Language Teaching 26 (2), Penmaenmawr (Gwynedd), British Association for language Teaching.
25. Batista, J. (2008), "La evaluación de las habilidades de la lengua en los programas de la disciplina Idioma Español como L2". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.
26. Beacco, J.C. (1995), "La méthodologie circulante et les méthodologies constituées", en Pécheur, J., Vigner, G. (coord.), Méthodes et méthodologies, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París.
27. Belismelis L. (2003), "Estrategia para el diseño del Proyecto Educativo Multi e Intercultural del curso preparatorio de Lengua Española". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.
28. Bello, P. y otros (1990), "Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos". Editorial Santillana Aula XXI, Madrid.

29. Besse, H. (1995), "Méthodes, méthodologie, pédagogie", en Pécheur, J., Vigner, G. (coord.), Méthodes et méthodologies, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París.
30. Bloomfield, L. (1942), "Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages". Baltimore.
31. Boyatzis, R. (1982), "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la rfa", Nueva York: Wiley & Sons, en nº. 1.
32. Borrelli, M. (1991), "Intercultural Pedagogy: foundations and principles". En Buttjes, Dieter y Michael Byram (eds.). Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education, Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters.
33. Borges, J.E. (1991), "Dirección estratégica". Editorial 2da. México.
34. Bratosevich, N. (1992), "Taller literario. Metodología. Dinámica grupal. Bases teóricas". Argentina, Edicial.
35. Bredella, L. (2000) "Literary texts and intercultural understanding" en Byram, Michael (ed.), (2000b), Routledge encyclopedia of language teaching and learning, London, Routledge.
36. Brown, H.D. (1994), "Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy". Prentice Hall Regents, New Jersey.
37. Bueva, L.P. (1979), "El hombre: actividad y comunicación". Lladis, Moscú.
38. Byram, M., (ed.), (2000), "Routledge encyclopedia of language teaching and learning". London, Routledge.
39. Calvo, M.C. (2004), "Propuesta de ejercicios en Páginas Web para la modalidad Semipresencial de la Asignatura Idioma Español I de Preparatoria". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.

40. Callejas, C. (2009), "Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (PEA-ELE) en el curso superior" Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
41. Campwell, R y Wales, R. (1970), "The study of language acquisitions". En J. Lyons (ed.) New Horizons in Linguistics, Harmonds-worth, Penguin.
42. Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics" 1/1:1-47. En Hornberger, N. Trámites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno. Perú: Oxford University Press, 1989. In Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2.
43. Canale, M. (1983), "From communicate competence to communicate language pedagogy". Londres, Longman.
44. Candlin, C.N. (1990), "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". Comunicación, Lenguaje y Educación, España.
45. Cárdenas, M.A. (2003), "Propuesta de un diseño didáctico para contribuir a la competencia comunicativa de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Cultura Física". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas.
46. Cárdenas, B. (2006), "Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita e implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda Lengua". Tesis de Doctorado. Universidad de Granada. España.
47. Carrell, P. (1983), "Three components of background knowledge in reading comprehension". Language Learning.

48. Carrell, P. et al. (1988), "Interactive Approaches to Second Language Reading". Cambridge, University Press.
49. Carnero, O. (2001), "Aportes para la evaluación del aprendizaje de lengua extranjera". En línea URL disponible en: [http://members.tripod.com/-Osvaldo Carnero/APORTES 3htm](http://members.tripod.com/-Osvaldo%20Carnero/APORTES%203.htm)
50. Casar, L. (1995), "El trabajo con el texto en los cursos de inglés para Ciencia Técnicas. Ponencia Primer Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos (TELEFE), ISPJAE.
51. _____. (1998), "Enseñar a aprender una lengua extranjera". Primera Convención Internacional de eventos universitarios. III Taller Internacional sobre la Educación Superior y sus perspectivas. Universidad de La Habana – MES, Cuba.
52. _____. (2001), "Propuesta didáctica para el desarrollo de comprensión de lectura y expresión oral en Inglés en estudiantes de ingeniería". Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
53. _____. (2003), "La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera", Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 34, Monografía: La enseñanza del español como lengua extranjera, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics.
54. Casar, L. y otros. (1992), "Experiencias en la aplicación de la teoría de la actividad en la enseñanza de inglés en el ISPJAE" (ponencia) Taller sobre problemas psicopedagógicos de la Educación Superior. CEPES, Universidad de La Habana, 1988 y Evento Internacional Expolingua Habana '92, Encuentro de Lenguas y Culturas.
55. Castellanos, A.V. (1999), "El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica". Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana.

56. Castellanos, D. (2001), "Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador". Centro de Estudios Educativos. ISPEJV. La Habana.
57. Castellanos, D. y otros. (2002), "Aprender y enseñar en la escuela". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
58. Castellanos, D. (2002), "Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje". La Habana: Pedagogía 2003, ISPEJV.
59. Catalá, M. (2005), "Propuesta Pedagógica para desarrollar valores de la identidad en la Preparatoria en Lengua Española. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
60. Cazau, P. (2001), "Algunos test de estilos de aprendizaje". En línea. URL disponible en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti07.htm
61. _____. (2002), "Estilos de aprendizaje: el modelo de Kolb". En línea. URL disponible en: http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti02.htm
62. Celse-Murcia, Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995), "A pedagogically motivated model with content specifications", Issues in Applied Linguistics.
63. Cenoz Irigui, J. (2004), "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.
64. Chacón, F. (1999), "Estrategias de aprendizaje y evaluación mediante el Web". En línea. URL disponible en: http://fcae.nova.edu/~fchacon/L.Estra/index_slide0183.htm
65. Chávez, J. (1996), "La investigación educativa en América Latina". Ponencia presentada en el Primer Taller de Metodología de la Investigación de la facultad de Educación Infantil del ISP "Enrique José Varona", La Habana.
66. Chomsky, N. (1957), "Syntactic Structures, Mouton", La Haya.

67. Chomsky, N., Piaget, J. (1983), "Teorías del lenguaje. Teorías de aprendizaje". Ed. Crítica, Grijalbo, Barcelona.
68. Colectivo Amani. (1995), "Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos". Madrid, Editorial Popular.
69. Colectivo de Autores (1999), Programa de Idioma Español, MES, La Habana.
70. Coste, D. et al. (1976), "Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe", VI, 663, Estrasburgo.
71. Coste, D., Galisson, R. (1976), "Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette". París.
72. Cuq, Jean-Pierre. (1996), "Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère", Hatier / Didier, París.
73. Danesi, M. (1988), "The Development of Metaphorical Competente: A Neglected Dimension in Second Language Pedagogy". A. N. MANCINI et al. (eds.), Italiana. Selected Papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian, vol. 3, River Forest, IL, Rosary College.
74. Davis, C.A. (2002), "La industria del español como lengua extranjera en los Estados Unidos". En línea. URL disponible en: <http://www.geocities.com/sergiozamoramx/congreso/indesp.htm>
75. De Armas, R., (2006), "Propuesta educativa para desarrollar valores de la comunicación en el idioma español con estudiantes extranjeros en la UMCC". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
76. De Ansorena, A. (1996), "Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI". Barcelona, Paidós, Empresa Delors, Madrid: Santillana, UNESCO.

77. De Carlo, M. (1998), "L'Interculturel, Clé International, col. "Didactique des Langues Étrangères", París.
78. De la Torre, S. (2002), "Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Edición Octaedro. Segunda Edición. Barcelona, España.
79. Del Toro, I.M. (2004), "Una propuesta dirigida a la formación de la competencia para el diseño didáctico del contenido digital del curso de postgrado asistido por multimedia interactivo". Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, Cuba.
80. Dell Ondine, J.L. (2000), "El aprendizaje de una lengua extranjera (L2) en la formación continua". En línea. URL disponible en: <http://caminantes.metropoliglobal.com/web/pedagogia/lenguas.htm>
81. Dolan, S., García S. y Martín, A. (2000), "Managing by Values in the Next Millenium: Cultural Redesign for Strategic Organizacional Change. Ecomics Working Papers". Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
82. Donin, J. y Silva, M. (1993), "The relationship between first-and second-language reading comprehension of occupation-specific texts". Language Learning.
83. Dorado, C. (1996), "Aprender a aprender: Procedimientos y técnicas". En línea. URL disponible en: <http://www.xtec.es/-cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>
84. Eco, H. (1977), "Tratado de semiótica general". Barcelona, Madrid.
85. Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (1996), "La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto". Frecuencia L2, Madrid, Edinumen.
86. _____. (2005), "La evaluación de la comprensión lectora". En Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.

87. Ellis, R. y Sinclair, B. (1989), "Learning to Learn English. A Course in Learner Training". Cambridge, Cambridge University Press.
88. Enríquez, I. y otros. (2003), "Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado". Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
89. Ferreiro, R. (1999), "Un concepto revolucionario: Nuevos Ambientes de Aprendizaje". Onteanqui, el que acompaña, nº 11, Universidad La Salle.
90. Fernández, J., Elortegui, N. (1999), "¿Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar?". En línea. URL disponible en: <http://nti.educa.rcanaria.es/blas-cabrera/Didactica/Comoens/Comoent.html>
91. _____. (2001), "Distintas formas de enseñar: modelo didáctico". En línea. URL disponible en: <http://nti.educa.rcanaria.es/blas-cabrera/Didactica/Comoens/Comoen2.html>
92. Fernández, S. (2002), "Una clase abierta para el aprendizaje de las lenguas". En línea. URL disponible en: www.cesdonbosco.com/revista/revista%20ed20%futuro/e12/aprendizajelenguas.html
93. Fierro, B. (2006), "El valor identidad nacional cubana en los estudiantes de la carrera profesor general integral de secundaria básica en la adquisición de una cultura general integral durante el primer año". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
94. Finnochiaro, M., Christopher, B. (1989), "The Functional – Notional Approach. From Theory to Practice".
95. Galisson, R. (1980), "D'hier à aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Étrangères. Du Structuralisme au Fonctionnalisme, Clé International", Paris.

96. _____. (1995), "À enseignant nouveau, outils nouveaux. Les outils de la modernité", en Pécheur, J., Vigner, G. (coord.) Méthodes et méthodologies, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París.
97. Galperin, P.Y. (1982), "Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales". En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
98. Gárate, M. (1994), "La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural". España, Siglo XX Editores, S.A.
99. García, E. (1972), "Lengua y Literatura". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
100. García, E. et.al. (1978), "Metodología de la enseñanza de la lengua". Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
101. García, E.M. y Vega G. (2006), "La actitud del alumnado frente a la enseñanza de la gramática en FLE: ¿Cuestión de motivación o de rechazo?". IES. José Isbert. Universidad de Castilla-La Mancha.
102. García, J. A. et al. (1999), "Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales". Paidós. Barcelona,
103. Garza, E. (2000), "Comunicación en los valores". Ediciones Coyoacán S.A. de C-V-Ciudad México, D.F.
104. Ginoris, O. (2006), "Curso de Didáctica General", IPLAC, 54 págs. Soporte digital.
105. Gómez, L.C. (2003), "La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes". En línea. URL disponible en: <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1224.html>

106. Gómez, J. (2004), "La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación". Colección Cuadernos de educación intercultural, Ministerio de Educación y Ciencias & catarata. Madrid.
107. Gonçalves, A. (2005), "Literary texts: a passage to intercultural reading in foreign language education, language and intercultural communication", 5.1, Clevedon, Multilingual Matters.
108. González, M.C. (1992), "La construcción del sentido en los textos literarios", Didáctica, 4, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
109. González, M.V. (2006): "La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa", en XXI. Revista de Educación, n.º 8, pp. 175-188. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
110. González, J.M. (2005), "Formación y desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación como inductores del aprendizaje autodidacto". Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
111. González, V. (2006): "La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa", en XXI. Revista de Educación, nº. 8, pp. 175-188. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
112. González, V. y González, R.M. (2008), "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria". En Revista Iberoamericana de Educación. Año 2008. No. 47 (mayo-agosto), (versión digital) de la RIE.
113. Goodman, S. (1968), "The Psycholinguistic Nature of the Reading Process", Detroit, Wayne State University Press.
114. _____. (1973), "Psycholinguistic universals in the reading process", en F Smith (ed.) (1973), Psycholinguistic and Reading, Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.

115. _____.(1976), " Reading: A psycholinguistic guessing game", en H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), (1976), Theoretical Models and Processes of Reading, Newark, DE, International Reading Association.
116. _____. (1982), "El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo". En: Ferreira, Emilia y Ana Teberosky. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. México: Siglo XXI.
117. Goodman, K y Y. Goodman. (1990), "Vigotsky in a Whole language perspective en Vigotsky and education". (Ed.) Luis Moll. Cambridge University Press.
118. Gough, P. B. (1972), "One second of reading", en J. F. Kavanagh y J. G. Marttingley (Eds.), (1972), Language by ear and by eye, Mass, Cambridge, The MIT Press.
119. Grimaldi, C. (2009), "Competencia lingüística y competencia comunicativa", en Contribuciones a las Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
120. Grondona, M. (2001), "Hacia la implementación del Polimodal: formación y evaluación de competencias". En línea. URL disponible en: <http://www.spep.com.ar/Articulos/implpoli.htm>
121. Guilherme, M. (2002), "Critical citizens for an intercultural World: foreign language educationas cultural politics, languages for intercultural communication and education 3", Clevedon, Multilingual matters.
122. Guillén, C. (2005), "Los contenidos culturales" en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, Vamécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL.
123. Gumperz, J.J., Hymes, D. (eds.) (1972), "Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication". Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.

124. Gutiérrez, S. (1997), "¿Hacia dónde va el funcionalismo sintáctico?, Principios de sintaxis funcional". Arco Libros. Madrid.
125. Hernández, A. y Quintero, A. (2001), "Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje". Síntesis. Madrid.
126. Holec, H. (1979), "Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de l'Europe", Editions Hatier. Estrasburgo.
127. _____. (1982), "L'approche communicative", Mélanges Pédagogiques, CRAPEL.
128. _____. (1988), "Autonomie et apprentissage autodirigé, Conseil de l'Europe, Hatier. Estrasburgo.
129. _____. (1990a), "Autonomie et apprentissage auto-dirigé, quelques sujets de réflexion". Les autoapprentissages, actes des rencontres. ASDIFLE. París.
130. _____. (1990b), "Des documents authentiques, pourquoi faire?", Mélanges Pédagogiques, CRAPEL.
131. _____. (1998), "L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation", en Sheils, J. (coord.) Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette EDICEF, París.
132. Holliday, A. (1995), "A Post – Communicative Era? Method versus Social Context". The Journal of TESOL France – British Council Vol. 2 # 1.
133. Hornberger, N. (1989), "Trámites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno". Perú: Oxford University Press. In Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2.
134. Hymes, D.H. (1972), "On Communicative Competence". En J. B. Pride y J. Holmes (eds). Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin. En: Hornberger, 1989.

135. Hymes, D.H. y Stern, H.H. (1983), "Vers la compétence de communication", Hatier-Crédif, col. LAL. París.
136. Iddowson, H.G. (1990), "Fonaments per a la formació del professorat de llengües", Temps d'educació, 3, Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
137. Instituto Cervantes. (1994), "La enseñanza de español como lengua extranjera": Plan Curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
138. Kagan, M. (1980), "El arte en el sistema de la actividad humana", en Problemas de la teoría del arte. Editorial, Arte y Literatura, La Habana, Cuba.
139. Kintsch, W. (1974), "The Representation of Meaning in Memory", Hillsdale, NJ, Erlbaum.
140. Lacón, L. (2003), "Producción de textos escritos", Mendoza, Editorial de la Universidad de Nacional de Cuyo.
141. Landone, E. (2002), "El aprendizaje autónomo: un reto del Marco Europeo para estudiantes y profesores de español". En línea. URL disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw.html>
142. _____. (2003), "El aprendizaje cooperativo y de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". En línea. URL disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista/landone.htm>
143. Leontiev, A.A. (1979), "La actividad. Conciencia. Personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
144. Leontiev, A.N. (1979), "La actividad en la psicología". Editorial Libros para la educación. La Habana, Cuba.
145. Littlewood, W. (1984), "Foreign and Second Language Learning", Cambridge, Cambridge University Press.

146. _____. (1986), "La enseñanza comunicativa de idiomas". Cambridge, University Press. Madrid.
147. Lomas, C., Tusón, A. y Osoro, A. (2000), "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". Valencia: Copyright Quaderns Digitals. Edita Centre d estudis Vall de sego.
148. López, J.A. (2002), "El desarrollo metacognitivo y su relación con el aprendizaje escolar". En línea. URL disponible en: <http://www.comportamental.com/articulos/16.htm>
149. Lotman, Y. (1979), "Semiótica de la cultura". Ediciones Cátedra. Madrid.
150. Luria, A. (1982), "El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
151. Lyons, J. (1970), "New Horizons in Linguistics", Harmondsworth, Penguin.
152. Llanes, R. (2004), "Modelo didáctico para el tratamiento de la valoración apreciativa ético-psicológica en la clase de español como lengua extranjera". Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
153. Llovera, M. (1995), "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de ELE", en: Competencia Comunicativa, ED. EDELSA.
154. Manzano, M. (2007), "Estilos de aprendizaje. Estrategias de Lectura y su Relación con el Rendimiento Académico en la Segunda lengua". Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
155. Martín, E. (2003), "¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?". En línea. URL disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista/martin.htm>
156. Martínez, J.D.; Matos, E. (2002), "Influencia de la lingüística aplicada en el campo de la enseñanza de la lengua". En línea. URL disponible en: <http://www.unex.es/interzona/interzona/Linguistica/Apoyo/articulo.doc>

157. Martínez, M.C. (1994), "Instrumentos de análisis del discurso escrito: Cohesión, coherencia y estructuras semánticas de los textos expositivos", Ed. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia.
158. Martínez, M.I. (2009), "Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera". Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba.
159. Martínez-Otero, V. (2004), "La inteligencia afectiva: concepto y mejora". España: Universidad Complutense. (En soporte electrónico).
160. Mauri, B. (2000), "Didáctica. Reflexión teórica". Cc-Ec htm. Internet.
161. Mayor, J. (2000), "Estrategias de comprensión lectora", Carabela.
162. McClelland, David (1973), "Testing for Competencies rather than Intelligence", en *American Psychologist*, vol. 28, nº. 1.
163. Mertens, L. (1997), "Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos". Montevideo: Organización Internacional del trabajo (oit), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (cinterfor). En <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar>. [Consultado: 20 de junio de 2008]
164. _____. (2000), "La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional". Madrid: oei.
165. MES. (1998), "Plan de Estudios C. Programas de la disciplina Idioma Español de Preparatoria".
166. Miñano, J. (2000), "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE", Carabela.

167. Miquel, L. (2005), "La subcompetencia sociocultural" en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.
168. Miquel, L., Sanz, N. (2002), "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua" En línea. URL disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista/miquel.sans.htm>
169. Mitchell, M. (2001), "Second Language Learning Theories". En línea. URL disponible en: <http://www.er.ugam.ca/nobel/r21270/8225/ppt/M+MCh1web.files/>
170. Monereo, C y Miquel, E. (2000), "La evaluación de las estrategias de aprendizaje". En: Monereo, C. Estrategias de aprendizaje. Visor Dis, S. A. P. Madrid.
171. Monereo, C. (1990), "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". Revista Infancia y Aprendizaje (ES) No. 5.
172. _____. (2000), "El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En su: Estrategias de aprendizaje". Visor Dis, S. A. P. Madrid.
173. _____. (2001), "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía". En: Monereo, C y otros. Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Editorial GRAÓ. Barcelona.
174. _____. (2002), "El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención". En Pozo, J. I y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Editorial Santillana. Madrid.
175. Monereo, C; Pozo, J. I y Castelló, M. (2001), "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar". En: Coll, C; Palacios, J y Marchesí, A. Psicología de la Educación Escolar. Alianza. Madrid.
176. Muria, I (2000), "La enseñanza de las Estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas". En línea. URL disponible en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/65-8.htm>

177. Nocedo, I. (2001), "Metodología de la Investigación Educacional", 2ª parte, ed. Pueblo y Educación, La Habana.
178. Nunan, D. (1989), "Designing Task for the Communicative Classroom". Cambridge University Press, Cambridge.
179. _____ (1991), "Task-based Syllabus Design: selecting, grading and sequencing tasks". En G. Crookes y S.M. Gass (eds.) Tasks in a Pedagogical Context. Multilingual Matters, Clevedon.
180. Oliveras, A. (2000), "Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos". Serie Master E/LE Universidad de Barcelona. Edinumen. Madrid.
181. Omaggio, A. (2001), "Teaching Language in Context". Heinke and Heinkl.
182. O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990), "Learning Strategies in Second Language Acquisition", Cambridge, Cambridge University Press.
183. Pardo, N.G. (1988), "Coherencia y cohesión: una aproximación al análisis textual". En Revista de la Asociación de ex alumnos del Seminario Andrés Bello, No. 1. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena. Bogotá.
184. Parkinson de Saz, S.M. (1980), "La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica", ed. Empeño 14, Madrid.
185. Parkinson, B. y Reid Thomas, H. (2000), "Teaching literature in a second language, Edinburgh textbooks in applied linguistics", Edinburgo, Edinburgh University Press.
186. Parra, M. (1989), "La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario". Universidad Nacional. Bogotá.

187. _____. (1992), "La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito". En Revista "Encuentros", III Simposio de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. Tenerife.
188. Peirce, CH. S. (1974), "La ciencia de la semiótica". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
189. Peña, A. (1993), "Las Estrategias de Lectura en el Proceso de Aprendizaje de una Lengua Extranjera: Acercamiento Consciente al Discurso Escrito", Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
190. Perdomo, N. (2005), "Propuesta didáctica para el diseño del programa de la disciplina Gramática española para no hispanohablante en la enseñanza preparatoria en la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
191. Pereira De Gómez, M.N. (1997), "Educación en valores" Metodología e Innovación educativa. Editorial Trillas.
192. Pérez, G. (1999), "Paradigmas contemporáneos de la investigación educativa". Ponencia presentada en el 1er taller de profesores principales de la Maestría en Educación Especial, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, ISP "Enrique José Varona, La Habana."
193. Pligia, R. (2000), Formas breves, Anagrama: 53.
194. Puig, Y. (2004), "Nuevas posibilidades para la intensificación del proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera en los cursos de corta duración. Su aplicación en una serie de libros de texto. /Y. Puig. Tesis doctoral en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana, 2004.

195. Pulido Díaz, A. (2004), "Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escolares de 6to. grado de la escuela primaria pinareña". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive".
196. Puren, C. (1988), "Histoire des méthodologies, Coll. Didactique des langues étrangères", Clé International. París.
197. _____. (1995), "Des méthodes constituées et de leur mise en question". En Pécheur, J., Vigner, G. (coord.), Méthodes et méthodologies, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF. París.
198. _____. (2001), "La Didactique des Langues face à l'Innovation Technologique", Actes des Colloques UNTELE, volume II, Université Technologique de Compiègne.
199. Pupo, R. (1990), "La actividad como categoría filosófica ". Editorial, Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
200. Reyzábal, MV. y Ana Isabel SANZ (1995), "Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida". Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.
201. Richards, J. y Skelton, J. (1989), "Nodes and Networks". Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2. Oxford University Press.
202. Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2003), "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas", Cambridge University Press, Cambridge.
203. Rodrigo, M. (2004), "Elementos para una comunicación intercultural". España: Universidad Autónoma de Barcelona. (En soporte electrónico).
204. Rodríguez, ML. (2006), "De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo". En Revista Brasileña de Orientación Profesional, vol. 7.

205. Rodríguez, R., Hernández, N. y Díaz, M.A. (2007): "Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias". Documentos ice, Universidad de Oviedo.
206. Rodríguez, J.L. (1999), "La educación para la comprensión multi e intercultural: un reto cubano hacia el III milenio". En Revista Educación Universitaria. Año 1999. No. 2. AESES. UMCC.
207. _____ (2000), "Estrategia Pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la reexpresión interculturales en la formación de traductores e intérpretes". Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. CEPES, La Habana, Cuba.
208. Rodríguez, JL; Calvo, M.C. y De Armas, R. (2009), "La cualidad intercultural múltiple como contradicción dialéctica esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: trascendencia didáctica para la educación superior iberoamericana contemporánea" en Revista Iberoamericana de Educación. Año 2009. No. 50/7 (versión digital) de la RIE.
209. Roméu, A. (1992), "Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos". IPLAC. La Habana, Cuba.
210. _____. (1997), "Lengua materna: cognición y comunicación". IPLAC. La Habana, Cuba.
211. _____. (2002), "La comunicación en la ciencia". En Revista Educación. No. 107, septiembre-diciembre, 2002. Segunda época. La Habana, Cuba.
212. _____. (2003), "Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
213. _____. (2006), "El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura". (Formato digital).

214. Ruan, H.W. y Llobera, M., (1997), "Reflexiones sobre las estrategias didácticas en las tareas de lectura en la enseñanza de español como L2: ¿Fomentan la competencia lectora de los estudiantes?", Estudios de lingüística aplicada, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
215. Rumelhart, D. E. (1977), "Towards an interactive model of reading", en S. Dornic (Ed.), (1977), Attention and performance IV, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
216. Russell, E. (1999), "Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la 'enseñanza de la cultura'", Didáctica de la lengua y la literatura, 22, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
217. Sáez, L. (1999), "Estrategia docente-educativa de la disciplina idioma español para el conocimiento del sí del estudiante extranjero de Preparatoria. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
218. Samuels, S. J. y Kamil, M. L. (1984), "Models of the reading process", en P. D. Pearson et al. (Eds.), (1984), Handbook of Reading Research, London, Longman.
219. Sanz, M. (2003), "Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y la autonomía de aprendizaje de Lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje de FLE", Universidad de Jaume I. París.
220. _____. (2002a), "Aprendizaje de lenguas: una apuesta por el plurilingüismo y la multiculturalidad", en JIMÉNEZ, D., MIÑANO, E. (eds.), Homenaje a Josefa María Castellví, anejo n° XLIX de la revista Cuadernos de Filología, Universitat de Valencia.
221. _____. (2002b), "Aprender francés a través de la red. Los retos del aprendizaje en autonomía", Congreso Internacional de Estudios Franceses. La Rioja encrucijada de caminos, Universidad de La Rioja, (en prensa).

222. Sanz, M., López, M. (2001), "Supports hypermédia et apprentissage des langues: nouvelles technologies ou anciennes méthodologies?" en MAYNOU, N. et Tost, M.A., (eds.) *Languages vivantes et citoyenneté européenne, Repères & Applications en didactique des langues*, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
223. Sanz, M. y Serra, R. (2001), "Aprendizaje de la lectura de textos científicos en lenguas extranjeras: Autonomía e Hipermedia" en Posteguillo, S., Fortanet, I., Palmer, J.C. (eds.) *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, Col. "Estudis Filològics", nº6, Universitat Jaume I, Castellón.
224. Sanz, M., Villanueva, M.L. (2002), "Le projet SMAIL et les enjeux de l'hypertexte pour l'autoformation", en BARBOT, M.J., PUGIBET, V. (coord.) *Apprentissages des langues et technologies: usages en émergence Recherches et applications, Le Français dans le Monde*, Clé International, Paris.
225. Savignon, S. (1972), "Communicative Language Teaching. State of Art. In *Landmarks of American Language and Linguistics*". Vol. II, Byrd, et. al. (eds).
226. _____. (1983), "Communicative competente: Theory and classrom practice, Reading, Mass: Addison-Wesley.
227. Searle, J. (1990), "Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje", (3ª edición), Cátedra, Madrid.
228. Sellers, V.D. (2000), "Anxiety and Reading Comprensión in Spanish as a Foreign Language", *Foreign Language Annals*.
229. Sierra, R.A. (2002), "Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: *Compendio de Pedagogía*. Gilberto García Batista (compilador). Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

230. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000), "¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?". Ediciones CEIDE. México.
231. _____, (2000a), "Enseñanza y aprendizaje desarrollador". Ediciones CEIDE. México.
232. Smith, F. (1990), "Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje". 1ª. Reimpresión. México.
233. _____. (1973), "Psycholinguistics and reading", en F. SMITH (Ed.), Pchcolinguistics and Reading, New York, Holt, Rinehart & Winston.
234. Sosa, R.C. (2005), "Orientaciones metodológicas con enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural para el uso de canciones en el proceso docente-educativo de la Preparatoria de idioma español. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
235. Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
236. Stern, H. (1983), "Fundamental concepts of language teaching", Oxford, Oxford University Press.
237. _____. (1994), "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*.
238. Swaffar, J. et al. (1991), "Reading for Meaning. An Integrated Approach to Language Learning", U.S.A., Prentice-Hall, Inc.
239. Temelini, W. (1989), "Language, Education and Intercultural Communication, en: *Multicultural Education: Concepts, Issues and Practices*. The University of Windsor Press. Windsor, Canadá.

240. Triana, T.M. (2004), "La enseñanza-aprendizaje de la toma de notas en español como segunda lengua en la Preparatoria. Una estrategia metodológica basada en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
241. Trujillo, F. (1999), "Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español", Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
242. _____ (2001), "Enseñanza basada en contenidos y aprendizaje cooperativo: etnografía en el aula". En línea. URL disponible en: <http://www.ugr.es/local/ftsaez>
243. ----- (2001a), "Enseñanza de la lengua y la cultura: reflexiones desde la multiculturalidad". En línea. URL disponible en: <http://www.ugr.es/-ftsaez>
244. ----- (2001b), "Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua". En línea. URL disponible en: <http://www.ugr.es/-ftsaez>
245. ----- (2002), "Didáctica del español como segunda lengua". En línea. URL disponible en: <http://www.ugr.es/-ftsaez>
246. ----- (2003), "Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas". En línea. URL disponible en: <http://www.ugr.es/-ftsaez>
247. Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE). (2005), Madrid: SGEL.
248. Valcárcel, N. (1998), "Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
249. Valdés, N. (2003), "Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería

- pertenecientes a la rama de las ciencias técnicas en Cuba”. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CREA-CUJAE, La Habana, Cuba.
250. Van Ek, J.A. (1975), “The threshold level in a European unit/credit system for modern language teaching by adults. Systems Development in Adult Language Learning”, Consejo de Europa, Estrasburgo.
251. _____. (1976), “The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools”. Strasburg. Council of Europe. Longma. London.
252. Van Dijk, T. (2001), “Algunos principios de la teoría del contexto”. En: ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 1. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Venezuela.
253. _____. (1995), “De la gramática del texto al análisis crítico del discurso”. En: BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2 - No. 6 – Mayo, Buenos Aires.
254. _____. (2000a), (Compilador). “El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso”. Gedisa. Barcelona.
255. _____. (2000b) (Compilador). “El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II”. Gedisa. Barcelona.
256. _____. (1980), “Estructura y funciones del discurso”. Editorial Siglo XXI. México.
257. _____. (1983), “La ciencia del texto”. Editorial Paidós. Barcelona.
258. _____. (1984), “Texto y contexto”. Cátedra. Madrid.
259. Véliz, L.B. (2005), “Propuesta didáctica para el perfeccionamiento del programa de la disciplina Panorama de la Literatura Cubana para estudiantes no hispanohablantes de la

- Enseñanza Preparatoria en la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. UMCC.
260. Vergara, N. (2006), “La Literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE”, Universidad Antonio de Lebrija.
261. Vigotsky, L. (1966), “Pensamiento y lenguaje”. Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba.
262. _____. (2000), “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Barcelona: Crítica. Biblioteca de Bolsillo.
263. Vilá, R. (1989), “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación”. España: Universidad de Barcelona.
264. _____. (2004), “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación”. España: Universidad de Barcelona. En <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.shtml>. [Consultado: 18 de mayo de 2006].
265. Villanueva, M.L. (1992), “El aprendizaje de la autonomía: desarrollo de la conciencia lingüística”, revista ICI & LÀ, nº 22. Madrid.
266. _____. (1987), “Propuesta Curricular de Francés y Materiales Didácticos de Francés para la Experimentación del Primer Ciclo de la Reforma de las Enseñanzas Medias”, Publicaciones de la Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.
267. _____. (1997b), “El GIAPEL: Un proyecto de investigación y acción en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas”, Forum de recerca, Actas de las llamadas Jornadas de Fomento de la Investigación, publicación de la Universitat Jaume I, Castellón.

268. Villanueva, M.L. et al. (1986), "Propuesta Curricular para el Aprendizaje del Francés, basada en los criterios de la Gramática del Texto", I.C.E. Univ. de Valencia. En http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/11102000.htm. [Consultado: 30 de junio de 2008].
269. Villanueva, M.L., Navarro, I. (eds.) (1997), "Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje", Pub. Universitat Jaume I, Col. Summa, Filología / 6, Castellón.
270. Von Bertalanffy L. (1980), "Teoría General de los Sistemas", Labor. Barcelona.
271. Widdowson, H.G. (1981), "Une approche communicative de l'enseignement des langues". Hatier-Crédif, col. LAL. París.
272. _____. (2001a), "Enseñanza de la lengua y la cultura: reflexiones desde la multiculturalidad". En línea. URL disponible en: <http://www.ugr.es/-ftsaez>
273. Wilkings, D.A. (1976), "Notional syllabuses, Oxford University Press", Oxford.
274. Woodruffe, C. (1993), "What is Meant by a Competency?" En Leadership and Organization. Development Journal, vol. 14, nº. 1.
275. Zanón, J. (1989), "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de la segunda lengua". Revista CABLE, nº 2.
276. _____. (1990), "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II). Comunicación y discurso en la clase de lengua". Revista CABLE, nº 3.
277. Zayas, F. (1993), "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas". Barcelona Paidós. España.

Índice de Anexos

Anexo 1 Modelo para la caracterización del entorno intercultural de los estudiantes del CPIE.

Anexo 2 Cuestionario a expertos. Coeficiente de competencia de los expertos.

Anexo 3 Cuestionario a expertos (sobre las dimensiones e indicadores de la CLI). Evaluación realizada.

Anexo 4 Resultados estadísticos de la evaluación de las dimensiones e indicadores de de la CLI realizada por los expertos.

Anexo 5 Prueba pedagógica de lectura aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (UMCC), para medir comprensión del texto (cursos: 2006 – 2007 y 2007- 2008) (diagnóstico inicial).

Anexo 6 Resultados de la prueba pedagógica de lectura (curso: 2006 – 2007) (diagnóstico inicial). Resultados estadísticos.

Anexo 7 Resultados de la prueba pedagógica de lectura (curso: 2007 – 2008) (diagnóstico inicial). Resultados estadísticos.

Anexo 8 Resultados del método estadístico Chi cuadrado (dimensiones I, II, III y IV).

Anexo 9 Encuesta 1 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC, (curso: 2007- 2008) (diagnóstico inicial). Análisis de los resultados.

Anexo 10 Encuesta 2 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC, (curso: 2007- 2008) (diagnóstico inicial). Análisis de los resultados.

Anexo 11 Encuesta 3 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC, (curso: 2007- 2008) (diagnóstico inicial). Análisis de los resultados.

Anexo 12 Encuesta 4 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC, (curso: 2007- 2008) (diagnóstico inicial). Análisis de los resultados.

Anexo 13 Entrevista a profesores de IE/L2 de la UMCC, (2007- 2008) (diagnóstico inicial). Resultados de la entrevista.

Anexo 14 Guía de observación de clases a los profesores de IE/L2 de la UMCC, (2007- 2008) (diagnóstico inicial).

Anexo 15 Guía de trabajo para la preparación de la clase de lectura (2009-2010) (diagnóstico final).

Anexo 16 Cuestionario a expertos sobre los fundamentos y objetivos de la estrategia didáctica. Valoración realizada por los expertos.

Anexo 17 Resultados del método Coeficiente de Concordancia Relativa (Kendall), para la estrategia didáctica.

Anexo 18 Guía de observación de clases a la profesora de IE/L2 del CPIE (2009 - 2010) (diagnóstico final).
Resultados.

Anexo 19 Encuesta a profesores de IE/L2 del CPIE (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final).

Anexo 20 Encuesta a estudiantes (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final).

Anexo 21 Técnica de ladov (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final).

Anexo 22 Prueba pedagógica de lectura (curso: 2009 – 2010) (diagnóstico final).

Anexo 23 Propuesta de una clase de lectura con ejercicios para el desarrollo de la CLI.

Anexo 1

Modelo para la caracterización del entorno intercultural de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE

Nombres y apellidos:						Sexo:
País de procedencia:	Lengua materna:	Grupo de estudio:	Especialidad	Institución donde cursará estudios:		
Nivel precedente:			Posee conocimiento de otra (s) lengua (s) diferente (s) a su lengua materna: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? (es): _____			
Aspectos relacionados con las simetrías y asimetrías interculturales:						
	LINGÜÍSTICO	POLÍTICO-IDEOLÓGICO	RELIGIOSO	COSTUMBRES	De GÉNERO	OTRAS
Plano interpersonal entre los estudiantes.						
Plano interpersonal estudiante/profesor.						
Plano de la cooperación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.						

Plano de interacción con el objeto de estudio en el desarrollo de la CLI (después de haber aplicado la prueba)						
--	--	--	--	--	--	--

Tabla # 1 Modelo para la caracterización del estudiante no hispanohablante del CPIE

Anexo 2

Cuestionario a expertos. Coeficiente de competencia de los expertos

**Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Idioma Español**

Estimado(a) Profesor(a):

Se está desarrollando una investigación que tiene como objetivo final desarrollar la competencia lectora intercultural (Calvo, 2010) en los estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español.

Para realizar la consulta, como parte de la utilización del método de investigación criterio de expertos, es necesario determinar su coeficiente de competencia en este tema para evaluar la validez de los resultados, por esta razón es necesario que sus respuestas sean lo más objetivas posible.

Nombres y apellidos:				
Fecha de graduación:	Puesto de trabajo actual		Institución:	
Cargo que ocupa:		Años en el cargo:		
Calificación profesional:	Licenciado <input type="checkbox"/> Ingeniero <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/>	Nombre de la disciplina:		
Años de experiencia docente:		Años de experiencia en la disciplina:		
Categoría docente:	Técnico <input type="checkbox"/> Instructor <input type="checkbox"/> Asistente <input type="checkbox"/> Auxiliar <input type="checkbox"/> Titular <input type="checkbox"/> Adjunto <input type="checkbox"/>			

Tesis Doctoral

1. Marque con una cruz (X) en la casilla que corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, valorándolo en una escala de 0 a 10. (Considerando 0 como no tener ningún conocimiento y 10 el pleno conocimiento de la problemática tratada)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Conocimiento del tema

2. Autovalore el grado de influencia que ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema las fuentes siguientes.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada fuente.		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
La experiencia obtenida de su actividad práctica.			
Estudio de trabajos de autores cubanos sobre el tema.			
Estudio de trabajos de autores extranjeros sobre el tema.			
Su propio conocimiento acerca del tema.			
Su intuición sobre el tema abordado.			

Muchas gracias por su colaboración

Encuestado	Kc	Ka	K
1	1.00	0.90	0.95
2	0.70	0.80	0.75
3	0.90	1.00	0.95
4	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00
7	0.80	0.90	0.85
8	1.00	1.00	1.00
9	0.80	1.00	0.90
10	0.80	0.90	0.85
11	1.00	1.00	1.00
12	0.80	0.90	0.85
13	0.90	0.90	0.90
14	0.80	0.90	0.85
15	1.00	1.00	1.00
16	0.90	0.80	0.85
17	0.90	0.80	0.85
18	0.90	1.00	0.95
19	0.90	1.00	0.95
20	0.90	1.00	0.95
21	0.90	1.00	0.95
22	0.90	1.00	0.95
23	1.00	1.00	1.00
24	0.90	0.90	0.90
25	0.80	1.00	0.90
26	0.70	0.70	0.70
27	0.90	0.80	0.85

Anexo 3
Cuestionario a expertos (sobre las dimensiones e indicadores de la CLI). Evaluación realizada.

Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Idioma Español

Estimado(a) profesor(a):

La presente encuesta tiene como objetivo determinar las dimensiones e indicadores para el logro de la competencia lectora intercultural en estudiantes no hispanohablantes del curso preparatorio en idioma español. Estos resultados permitirán diagnosticar el desarrollo de dicha competencia.

Nombres y apellidos:				
Fecha de graduación:	Puesto de trabajo actual		Institución:	
Cargo que ocupa:		Años en el cargo:		
Calificación profesional:	Licenciado <input type="checkbox"/> Ingeniero <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/>	Nombre de la disciplina:		
Años de experiencia docente:		Años de experiencia en la disciplina:		
Categoría docente:	Técnico <input type="checkbox"/> Instructor <input type="checkbox"/> Asistente <input type="checkbox"/> Auxiliar <input type="checkbox"/> Titular <input type="checkbox"/> Adjunto <input type="checkbox"/>			

1. Es importante para el desarrollo exitoso de la investigación, que usted ofrezca su valoración sobre las dimensiones e indicadores que para medir el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, le serán presentadas seguidamente.

Dimensión lingüística. Comprensión de la estructuración y significación: fonológica, morfológica, lexical, sintáctica y supra-oracional, del sistema de la lengua en estudio, por continuidad y contraste con otras lenguas conocidas por el estudiante; comprensión de la estructuración y significación de las categorías gramaticales de sujeto, predicado, tiempo, modo, lugar, así como los conceptos de sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre y adverbio.

Dimensión sociolingüística. Comprensión de la variante regional del idioma hablado en una comunidad, la norma hablada en sus diferentes sectores sociales dentro de la misma, los registros del habla para cada norma, las jergas sectoriales y la fraseología de actualidad con respecto a la ya en desuso.

Dimensión pragmática o discursiva. Comprensión de la respuesta valorativa intercultural a la intencionalidad comunicativa del emisor-autor del texto, a través del empleo que éste hace de relaciones discursivas supra-oracionales, (relación entre la superestructura jerárquica y la macroestructura semántica y de sentido), de los principales actos de habla presentes en el texto: -ilocutivo, locutivo y perlocutivo-, y de la intencionalidad comunicativa del emisor, para cada situación interactiva lector-unidad textual en específico, de acuerdo con las diferentes tipologías y estilos funcionales de los textos (denotativos o pragmáticos, connotativos o literarios, etc.).

Dimensión estratégica. Comprensión de las acciones integradoras de estimación, monitoreo, evaluación y toma de decisiones (incluyendo correcciones y ajustes de las estrategias de lectura sobre el desarrollo del propio proceso), y de sus respectivas operaciones de memorizar, asociar, predecir, reconocer, registrar, cuantificar, cualificar, discriminar, elegir y regular) para todos los elementos componentes de la situación interactiva intercultural lector-texto.

Dimensiones	Indicadores
Dimensión I: lingüística	1.1. Posee conocimientos lingüístico-estructurales y funcionales necesarios para la comprensión de un texto escrito.
	1.2. Posee habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión y construcción de significados.
	1.3. Posee valores (instrumentales de la comunicación): pertinencia morfo-fonética, léxico-sintáctica y precisión ideática
Dimensión II: sociolingüística	2.1. Posee conocimientos sociolingüísticos necesarios para la comprensión de un texto escrito.
	2.2. Posee habilidades sociolingüísticas necesarias para la comprensión de un texto escrito.
	2.3. Posee valores (instrumentales de la comunicación): identidad normativa y de adecuación socio-territorial y temporal.

Dimensión III: pragmática o discursiva	3.1. Posee conocimientos discursivos acerca de los elementos pragmáticos formantes de la situación comunicativa concreta, necesarios para la comprensión de un texto escrito.
	3.2. Posee habilidades para adecuar el proceso de comprensión del texto, de acuerdo con los elementos formantes pragmáticos fundamentales de la situación comunicativa.
	3.3. Posee valores (instrumentales de la comunicación): observancia de las convenciones interactivas-situacionales, así como de prudencia y de valentía interactiva.
Dimensión IV: estratégica	4.1. Posee conocimientos estratégicos necesarios para la comprensión de un texto escrito.
	4.2. Posee habilidades estratégicas necesarias para la comprensión de un texto escrito.
	4.3. Posee valores (instrumentales de la comunicación): relacionados con la apreciación crítica de los elementos formantes de la dimensión estratégica del proceso de comprensión del texto.
Tareas asociadas al modo de actuación comunicativo en las cuatro dimensiones.	5.1. Leer textos de variados estilos funcionales en idioma español de modo global, a vuelo de vista, y extraer idea general e ideas principales durante una búsqueda de orientación bibliográfica para un trabajo de curso, de diploma u otra investigación en fase preliminar.
	5.2. Leer de manera integral un texto científico-técnico, sociocultural o literario en idioma español y tomar notas del mismo, a partir de sus ideas más específicas, detalles y ejemplos para hacer una presentación académica o una reseña de su contenido.
	5.3. Localizar visualmente pasajes o párrafos específicos del texto, con el objetivo de responder a preguntas de comprensión que el profesor realiza en clases.
	5.4. Resumir el contenido de un texto para hacer un comentario breve de este como tarea complementaria y de motivación de la siguiente actividad lectiva.
	5.5. Realizar valoraciones críticas del contenido de un texto con vistas a la preparación del estudiante para un examen final u otra actividad evaluativa de mayor complejidad.
	5.6. Realizar traducciones con fines profesionales, divulgativos o académico-científicos, de textos escritos en español, a la LM del estudiante o vice-versa.
	5.7. Leer en la prensa noticias que los actualicen sobre la realidad mundial, nacional y extranjera, y propicien su participación en debates en idioma español.

Evaluación realizada por los expertos de las dimensiones e indicadores de la competencia lectora intercultural

Dimensión	Valoración global de expertos
D-I	MA
D-II	MA
D-III	MA
D-IV	BA
Dimensión I	
I-1.1	MA
I-1.2	MA
I- 1.3	MA
Dimensión II	
II-2.1	MA
II- 2.2	MA
II- 2.3	MA
Dimensión III	
III- 3.1	MA
III- 3.2	MA
III- 3.3	MA
Dimensión IV	
IV- 4.1	BA
IV- 4.2	BA
IV- 4.3	MA
5.1	MA
5.2	MA
5.3	MA
5.4	MA
5.5	MA
5.6	MA
5.7	MA

Anexo 4
Resultados estadísticos de la evaluación de las dimensiones e indicadores de de la CLI
realizada por los expertos. (Modelo Torgerson-Delphi)

Tabla # 2: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

DI	M.A	B.A	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
F.Ab.	23	3	1	0	0			
F.A	23	26	27	27	27			
F.A.R	0.8519	0.963	1	1	1			
Percentil	1.0444	1.786	3.5	3.5	3.5	2.110188	-0.40519	M.A
Puntos de corte	Menor que 0.7913							

Tabla # 3: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

DII	M.A	B.A	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
F.Ab.	20	5	2	0	0			
F.A	20	25	27	27	27			
F.A.R	0.7407	0.926	1	1	1			
Percentil	0.6456	1.446	3.5	3.5	3.5	1.863911	-0.15891	M.A
Puntos de corte	Menor que 0.77913							

Tabla # 4: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

DIII	M.A	B.A	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
F.Ab.	23	2	2	0	0			
F.A	23	25	27	27	27			
F.A.R	0.8519	0.926	1	1	1			
Percentil	1.0444	1.446	3.5	3.5	3.5	1.996837	-0.29184	M.A
Puntos de corte	Menor que 0.7913							

Tabla # 5: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

DIV	M.A	B.A	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
F.Ab.	17	5	5	0	0			
F.A	17	22	27	27	27			
F.A.R	0.6296	0.815	1	1	1			
Percentil	1.03309	0.896	3.5	3.5	3.5	0.613326	0.88123	B.A
Puntos de corte	Mayor que 0.7081 Menor que 2.281							

DIMENSIÓN I

Tabla # 6: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A	B.A	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
I- 1.1	F.Ab.	23	3	1	0	0			
	F.A	23	26	27	27	27			
	F.A.R	0.8519	0.963	1	1	1			
	Percentil	1.0444	1.786	3.5	3.5	3.5	1.415282	0.079274	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.7081							

DIMENSIÓN I

Tabla # 7: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A	B.A	A	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
I- 1.2	F.Ab.	20	6	1	0	0			
	F.A	20	26	27	27	27			
	F.A.R	0.7407	0.963	1	1	1			
	Percentil	0.6456	1.786	3.5	3.5	3.5	1.215893	0.278663	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.7081							

DIMENSIÓN I

Tabla # 8: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A	B.A	A	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
I. 1.3	F.Ab.	25	2	0	0	0			
	F.A	25	27	27	27	27			
	F.A.R	0.9259	1	1	1	1			
	Percentil	1.4461	3.5	3.5	3.5	3.5	2.473052	-0.9785	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.7081							

Nj

0.7081 2.281

N 1.494556

DIMENSIÓN II

Tabla # 9: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A	B.A	A	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
II- 2.1	F.Ab.	18	7	2	0	0			
	F.A	18	25	27	27	27			
	F.A.R	0.6667	0.926	1	1	1			
	Percentil	0.4307	1.446	3.5	3.5	3.5	0.938415	0.55614	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.7081							

DIMENSIÓN II

Tabla # 10: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
II- 2.2	F.Ab.	20	6	1	0	0			
	F.A	20	26	27	27	27			
	F.A.R	0.7407	0.963	1	1	1			
	Percentil	0.6456	1.786	3.5	3.5	3.5	1.977262	-0.24586	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.8058							

DIMENSIÓN II

Tabla # 11: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
II- 2.3	F.Ab.	20	7	0	0	0			
	F.A	20	27	27	27	27			
	F.A.R	0.740741	1	1	1	1			
	Percentil	0.645631	3.5	3.5	3.5	3.5	1.996837	-0.38958	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.68003							
	Nj	0.68003	1.773481	2.344567	2.755301		N	1.717665	

DIMENSIÓN III

Tabla # 12 Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
III- 3.1	F.Ab.	23	2	2	0	0			
	F.A	23	25	27	27	27			
	F.A.R	0.851852	0.925926	1	1	1			
	Percentil	1.044409	1.446104	3.5	3.5	3.5	1.996837	0.162123	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.68003							

DIMENSIÓN III

Tabla # 13: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
III- 3.2	F.Ab.	20	7	0	0	0			
	F.A	20	27	27	27	27			
	F.A.R	0.740741	1	1	1	1			
	Percentil	0.645631	3.5	3.5	3.5	3.5	2.548544	-0.38958	M.A
	Puntos de corte	Menor que 1.773481							

DIMENSIÓN III

Tabla # 14: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
III- 3.3	F.Ab.	16	9	2	0	0			
	F.A	16	25	27	27	27			
	F.A.R	0.592593	0.925926	1	1	1			
	Percentil	0.234219	1.446104	3.5	3.5	3.5	1.726774	0.432187	M.A
	Puntos de corte	Menor que 0.68003							
	Nj	0.960742	2.294706	3.35718	3.5	3.5	N	2.158961	

DIMENSIÓN IV

Tabla # 15: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
IV- 4.1	F.Ab.	18	4	2	3	0			
	F.A	18	22	24	27	27			
	F.A.R	0.6667	0.815	0.89	1	1			
	Percentil	0.4307	0.896	1.22	3.5	3.5	0.849049	0.882349	B.A
	Puntos de corte	Mayor que 0.8058 Menor que 1.847							

DIMENSIÓN IV

Tabla # 16: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
IV- 4.2	F.Ab.	20	2	2	3	0			
	F.A	20	22	24	27	27			
	F.A.R	0.7407	0.815	0.89	1	1			
	Percentil	0.6456	0.896	1.22	3.5	3.5	0.920684	0.810715	B.A
	Puntos de corte	Mayor que 0.8058 Menor que 1.847							

DIMENSIÓN IV

Tabla # 17: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
IV- 4.3	F.Ab.	15	10	2	0	0			
	F.A	15	25	27	27	27			
	F.A.R	0.5556	0.926	1	1	1			
	Percentil	0.1397	1.446	3.5	3.5	3.5	1.695271	0.036127	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							
	Nj	0.8058	1.847	2.54	3.5	3.5	N	1.731398	

TAREAS ASOCIADAS AL MODO DE ACTUACIÓN COMUNICATIVO EN LAS CUATRO DIMENSIONES.

Tabla # 18: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.1	F.Ab	26	1	0	0	0			
	F.A	26	27	27	27	27			
	F.A.R	0.963	1	1	1	1			
	Percentil	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	2.928719	-1.19732	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Tabla # 19: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.2	F.Ab	25	2	0	0	0			
	F.A	25	27	27	27	27			
	F.A.R	0.9259	1	1	1	1			
	Percentil	1.4461	3.5	3.5	3.5	3.5	2.815368	-1.08397	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Tabla #20: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.3	F.Ab	15	10	2	0	0			
	F.A	15	25	27	27	27			
	F.A.R	0.5556	0.926	1	1	1			
	Percentil	0.1397	1.446	3.5	3.5	3.5	1.695271	0.036127	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Tabla # 21: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.4	F.Ab	16	10	1	0	0			
	F.A	16	26	27	27	27			
	F.A.R	0.5926	0.963	1	1	1			
	Percentil	0.2342	1.786	3.5	3.5	3.5	1.840125	-0.10873	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Tabla # 22: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.5	F.Ab	25	2	0	0	0			
	F.A	25	27	27	27	27			
	F.A.R	0.9259	1	1	1	1			
	Percentil	1.4461	3.5	3.5	3.5	3.5	2.815368	-1.08397	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Tabla #23: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.6	F.Ab	15	10	2	0	0			
	F.A	15	25	27	27	27			
	F.A.R	0.5556	0.926	1	1	1			
	Percentil	0.1397	1.446	3.5	3.5	3.5	1.695271	0.036127	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Tabla # 24: Frecuencia acumulativa (tercera vuelta expertos)

Indicador		M.A.	B.A.	A.	P.A	I	Pi	N-Pi	Clasificación
5.7	F.Ab	16	10	1	0	0			
	F.A	16	26	27	27	27			
	F.A.R	0.5926	0.963	1	1	1			
	Percentil	0.2342	1.786	3.5	3.5	3.5	1.840125	-0.10873	M.A
	Puntos de corte	Menor 0.8058							

Leyenda:

F.Ab. frecuencia absoluta.

F.A. frecuencia acumulada.

F.A.R. frecuencia acumulada relativa.

Anexo 5**Prueba pedagógica de lectura aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (UMCC), para medir comprensión del texto (cursos: 2006 – 2007 y 2007- 2008) (diagnóstico inicial).**

Estimado estudiante del Curso Preparatorio en Idioma Español:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con mucha sinceridad, aquí es donde radica el valor de las respuestas que usted ofrezca. Sus respuestas serán de mucha utilidad para mejorar este tipo de curso.

País: _____ Curso escolar: _____ Lengua materna: _____

Edad: ____ Sexo: ____

Cuestionario:

Lea la lectura que le presentamos a continuación para que responda las preguntas que aparecen al final.

Galileo Galilei.

Galileo nació en Italia y durante su larga vida descubrió muchas e importantes leyes físicas. Cuando supo que un fabricante de lentes holandés, Hans Lippershey, había fabricado un juguete con cristales de aumento mediante el cual se podían ver objetos distantes más cercanos y más grandes, Galileo se sirvió de la idea. No tardó en armar el primer telescopio usando un caño, a un extremo del cual puso un cristal cóncavo y al otro un cristal convexo. Es cóncavo el cristal cuyos bordes vienen hacia ti y convexo aquel cuyos bordes se alejan. Al mirar por su nuevo aparato, Galileo pudo ver los objetos tres veces más grandes que si los mirara sin él. Luego de realizar muchos experimentos fue capaz de mostrar un telescopio que le permitiera obtener treinta y tres aumentos. Así podía ver los barcos que se hallaban muy lejos en el mar y que no podían ser avistados por nadie.

Gracias a este aparato, Galileo descubrió que “el hombre de la luna” era en realidad una cadena de montañas y de valles extendidos por la superficie del satélite. Fue el primer científico capaz de ver que el planeta Júpiter posee sus propias lunas.

Galileo fue el primero en explicar cómo se rige el movimiento del péndulo, lo cual llevó a la construcción de los relojes de péndulo. Descubrió también que los objetos aumentan de velocidad a medida que caen.

Fue un gran matemático y astrónomo. Se dice que fue uno de los científicos más grandes que ha conocido el mundo.

Poniendo en práctica las ideas de Galileo, los hombres fabrican toda clase de instrumentos con lentes que les permiten observar las cosas más de cerca. Hacen prismáticos, binoculares y catalejos; montan telescopios gigantescos con espejos que miden algo más de cinco metros y con los que se ven de cerca estrellas y planetas distantes, con sus lunas. Con estos telescopios se estudian los astros remotos. También se usan los cristales de aumento para hacer microscopios, que permiten ver plantas y animales muy pequeños, que resultan invisibles de otro modo.

(Tomado del libro *Lecturas y Comentarios*. ANAYA p.118)

1. Escriba **verdadero (v)**, **falso (f)**, o **no se sabe (¿)**, según corresponda:

- a) ----- Galileo Galilei realizó importantes descubrimientos de leyes físicas.
- b) ----- Los descubrimientos hechos por Galileo Galilei sirvieron de inspiración al holandés Hans Lippershey para la fabricación de juguetes.
- c) ----- A Galileo Galilei se le atribuye el descubrimiento del telescopio.
- d) ----- Galileo Galilei murió en Italia.

2. Exprese el contenido de la lectura en una oración.

2. Marque con una cruz cuál de los refranes siguientes se relacionan con el contenido del primer fragmento de la lectura.

- El que a buen árbol se acerca, buena sombra lo acompaña. _____
- Más vale tarde que nunca. _____

Explique su selección:

Marque con una cruz la respuesta correcta:

A) La lectura trata sobre:

- a) ----- Un destacado biólogo.
- b) ----- Un importante físico, matemático y astrónomo.
- c) ----- Un científico que aportó grandes descubrimientos a la ciencia.

B) El último descubrimiento de Galileo Galilei fue:

- a) ----- El reloj de péndulo.
- b) ----- El aumento de velocidad de los cuerpos al caer.

c) ----- El telescopio.

- Seleccione uno de los aspectos marcados por usted y escriba en el espacio que le damos a continuación, su opinión sobre el mismo:

4. Después de haber leído la lectura "Galileo Galilei", señale las técnicas de lectura empleadas para resolver los problemas de comprensión que usted enfrentó. (Marque con una cruz).

- a) ___ Determinar el significado de las palabras a través del contexto.
- b) ___ Conocimientos previos sobre los temas tratados.
- c) ___ Uso del diccionario.
- d) ___ Otros.

Si desea agregar algo más, hágalo aquí:

Gracias por su colaboración

Anexo 6

Resultados de la prueba pedagógica de lectura (curso: 2006 – 2007) (diagnóstico inicial).

Resultados estadísticos.

DIMENSIÓN I LINGÜÍSTICA (VARIABLE 1)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	3	5.36	5.36
S.M	2	25	44.64	50.00
S.I.P	3	23	41.07	91.07
S.A	4	4	7.14	98.21
E	5	1	1.79	100.00
TOTAL		56	100.00	

Tabla # 25 Análisis de frecuencia. Dimensión I. Curso: 2006–2007

DIMENSIÓN II SOCIO LINGÜÍSTICA (VARIABLE 2)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	2	3.57	3.57
S.M	2	20	35.71	39.29
S.I.P	3	20	35.71	75.00
S.A	4	12	21.43	96.43
E	5	2	3.57	100.00
TOTAL		56	100.00	

Tabla # 26 Análisis de frecuencia. Dimensión II. Curso: 2006–2007

DIMENSIÓN III PRAGMÁTICA o DISCURSIVA (VARIABLE 3)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	2	3.57	3.57
S.M	2	25	44.64	48.21
S.I.P	3	21	37.50	85.71
S.A	4	7	12.50	98.21
E	5	1	1.79	100.00
TOTAL		56	100.00	

Tabla # 27 Análisis de frecuencia. Dimensión III. Curso: 2006–2007

DIMENSIÓN IV ESTRATÉGICA (VARIABLE 4)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	1	1.79	1.79
S.M	2	16	28.57	30.36
S.I.P	3	26	46.43	76.79
S.A	4	10	17.86	94.64
E	5	3	5.36	100.00
TOTAL		56	100.00	

Tabla # 28 Análisis de frecuencia. Dimensión IV. Curso: 2006–2007

Leyenda:

I: Insuficiencia.

E: Excelencia.

S.M: Suficiencia mínima.

S.I.P: Suficiencia intermedia o parcial.

S.A: Suficiencia avanzada.

Resultados estadísticos (curso: 2006 - 2007) (diagnóstico inicial)

CURSO: 2006 - 2007	Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Dimensión IV
Válidos	56	56	56	56
Perdidos	0	0	0	0
Media	2.55	2.86	2.64	2.96
Moda	2.00	2.00	2.00	3.00
Mediana	2.50	3.00	3.00	3.00
Varianza	0.615	0.852	0.670	0.762
Desviación estándar	0.784	0.923	0.819	0.873

Tabla # 29 Estadísticos descriptivos (curso: 2006 - 2007)

Anexo 7

Resultados de la prueba pedagógica de lectura (curso: 2006 – 2007) (diagnóstico inicial).

Resultados estadísticos.

DIMENSIÓN I LINGÜÍSTICA (VARIABLE 1)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	2	4.65	4.65
S.M	2	22	51.16	55.81
S.I.P	3	13	30.23	86.05
S.A	4	5	11.63	97.67
E	5	1	2.33	100.00
TOTAL		43	100.00	

Tabla # 30 Análisis de frecuencia. Dimensión I. Curso: 2007–2008

DIMENSIÓN II SOCIO LINGÜÍSTICA (VARIABLE 2)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	1	2.33	2.33
S.M	2	15	34.88	37.21
S.I.P	3	17	39.53	76.74
S.A	4	9	20.93	97.67
E	5	1	2.33	100.00
TOTAL		43	100.00	

Tabla # 31 Análisis de frecuencia. Dimensión II. Curso: 2007–2008

DIMENSIÓN III PRAGMÁTICA o DISCURSIVA (VARIABLE 3)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	3	6.98	6.98
S.M	2	18	41.86	48.84
S.I.P	3	17	39.53	88.37
S.A	4	3	6.98	95.35
E	5	2	4.65	100.00
TOTAL		43	100.00	

Tabla # 32 Análisis de frecuencia. Dimensión III. Curso: 2007–2008

DIMENSIÓN IV ESTRATÉGICA (VARIABLE 4)

CATEGORÍAS	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
I	1	1	2.33	2.33
S.M	2	13	30.23	32.56
S.I.P	3	20	46.51	79.07
S.A	4	7	16.28	95.35
E	5	2	4.65	100.00
TOTAL		43	100.00	

Tabla #33 Análisis de frecuencia. Dimensión IV. Curso: 2007–2008

Resultados estadísticos (curso: 2007- 2008) (diagnóstico inicial)

CURSO 2007-2008		Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Dimensión IV
Válidos		43	43	43	43
Perdidos		0	0	0	0
Media		2.56	2.86	2.60	2.91
Mediana		2.00	3.00	2.00	3.00
Moda		2.00	3.00	3.00	3.00
Varianza		0.729	0.742	0.816	0.753
Desviación estándar		0.854	0.861	0.903	0.868

Tabla # 34 Estadísticos descriptivos (curso: 2007 – 2008)

Anexo 8

Resultados del método estadístico Chi cuadrado (dimensión I)

	2006- 2007	2007-2008	Total
De Insuficiencia	3	2	5
De Suficiencia Mínima	25	22	47
De Suficiencia Intermedia o Parcial	23	13	36
De Suficiencia Avanzada	4	5	9
De Excelencia	1	1	2
Total	56	43	99

Tabla # 35 Contingency Tables

Chi-Square Test

Chi-Square Df P-Value

1.60 4 0.8086

Warning: some cell counts < 5.

(dimensión II)

	2006-2007	2007-2008	Total
De Insuficiencia	2	3	5
De Suficiencia Mínima	25	18	43
De Suficiencia Intermedia o Parcial	21	17	38
De Suficiencia Avanzada	7	3	10
De Excelencia	1	2	3
Total	56	43	99

Tabla # 36 Contingency Tables

Chi-Square Test

Chi-Square Df P-Value

0.35 4 0.9862

Warning: some cell counts < 5.

(dimensión III)

	2006- 2007	2007- 2008	Total
De Insuficiencia	2	1	3
De Suficiencia Mínima	20	15	35
De Suficiencia Intermedia o Parcial	20	17	37
De Suficiencia Avanzada	12	9	21
De Excelencia	2	1	3
Total	56	43	99

Tabla # 37 Contingency Tables

Chi-Square Test

Chi-Square Df P-Value

0.02 4 0.7318

Warning: some cell counts < 5.

(dimensión IV)

	2006-2007	2007-2008	Total
De Insuficiencia	2	1	3
De Suficiencia Mínima	20	15	35
De Suficiencia Intermedia o Parcial	20	17	37
De Suficiencia Avanzada	12	9	21
De Excelencia	2	1	3
Total	56	43	99

Tabla # 38 Contingency Tables

Chi-Square Test

Chi-Square Df P-Value

0.12 4 0.9983

Warning: some cell counts < 5.

Anexo 9

Encuesta 1 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (curso: 2007- 2008). (diagnóstico inicial)

Estimado estudiante del Curso Preparatorio en Idioma Español:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con mucha sinceridad. Sus respuestas serán de mucha utilidad para mejorar este tipo de curso.

País del estudiante: _____ Lengua materna: _____ Sexo: _____ Edad: _____

1. Después de haber leído el texto escrito en español: Galileo Galilei, responda las preguntas que aparecen a continuación:

- Marque con una cruz (x) las principales dificultades que tuvo para comprender el texto.

No.	Dificultades que encontró al leer	sí	no
a)	Existencia de palabras desconocidas.		
b)	Presencia en el texto de palabras parecidas a otras que existen en su lengua materna, que le producen confusión en el significado.		
c)	Oraciones subordinadas muy largas.		
d)	Desconocimiento cultural de los temas tratados.		
e)	Ninguna.		
f)	Otras.		

2. Después de haber leído el texto anterior, señale las técnicas de lectura empleadas para resolver los problemas de comprensión que usted enfrentó. (Marque con una cruz).

- a) ____ Determina el significado de las palabras a través del contexto.
- b) ____ Se apoya en los conocimientos previos que posee y que están relacionados con la temática tratada en el texto objeto de estudio.
- c) ____ Pregunta a estudiantes de su país las dudas que tiene sobre el contenido del texto.
- d) ____ Pregunta a estudiantes de diferentes países las dudas que tiene sobre el contenido.
- e) ____ Pregunta a estudiantes cubanos las dudas que tiene sobre el contenido del texto.
- f) ____ Pregunta a sus profesores las dudas que tiene sobre el contenido del texto.
- g) ____ Usa del diccionario para buscar el significado de las palabras desconocidas.
- h) ____ Lee más de una vez el texto.
- i) ____ Otras.

Si desea agregar algo más, hágalo aquí:

Gracias por su colaboración

Análisis de los resultados (encuesta 1) (diagnóstico inicial)

Los resultados aportados por las **variables 1 y 2**, explicados en el epígrafe 2.5.3, aparecen reflejados en las tablas siguientes:

Variable 1: (Principales dificultades que inciden en la comprensión de los textos “Galileo Galilei”)

No.	Dificultades que encontró al leer	Cantidad de estudiantes	%
a)	Existencia de palabras desconocidas.	20	46.51
b)	Existencia de palabras análogas a otras en español (parónimas, que producen confusión en el significado).	11	25.58
c)	Oraciones subordinadas muy largas.	10	23.25
d)	Desconocimiento cultural de los temas tratados.	4	9.30
e)	Ninguna.	9	20.93
f)	Otras.	4	9.30
Total		43	100

Tabla # 39 a) Resultados de la variable 1. Encuesta 1 a estudiantes**Variable 2:** Técnicas de lecturas empleadas por los estudiantes para comprender el texto “Galileo Galilei”

No.	Técnicas usadas	Cantidad de estudiantes	%
a)	Determinación del significado de las palabras a través del contexto.	27	62.79
b)	Se apoya en los conocimientos previos que posee y que están relacionados con la temática tratada en el texto objeto de estudio.	18	41.86
c)	Pregunta a otros estudiantes (de su país) las dudas que tiene sobre el contenido del texto.	13	30.23
d)	Pregunta a otros estudiantes (de diferentes países) las dudas que tiene sobre el contenido del texto.	15	34.88
e)	Pregunta a estudiantes cubanos las dudas que tiene sobre el contenido del texto.	15	34.88
f)	Pregunta a sus profesores las dudas que tiene sobre el contenido del texto.	22	51.16
g)	Usa del diccionario para buscar el significado de las palabras desconocidas.	28	65.11
h)	Lee más de una vez el texto.	36	83.72
i)	Otras.	0	0
Total		43	100

Tabla # 40 b) Resultados de la variable 2. Encuesta 1 a estudiantes

Anexo 10**Encuesta 2 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (curso: 2007- 2008). (diagnóstico inicial)**

Estimado estudiante del Curso Preparatorio en Idioma Español:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con mucha sinceridad. Sus respuestas serán de mucha utilidad para mejorar este tipo de curso.

País del estudiante: _____ Lengua materna: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Marque con una cruz (x) la respuesta que considere correcta.

1. ¿Cómo quiere mejorar la comprensión de su lectura en español?

- a) ___ En el aula con el profesor de español.
- b) ___ Leyendo de forma individual fuera de la clase.

2. ¿Con qué textos le gustaría trabajar durante las clases de lectura?

- a)___ Periódicos y revistas.
- b)___ Canciones.
- c)___ Literatura: novela, cuento, teatro, poesía, leyenda, fábula, anécdotas.
- d)___ Obras técnicas o especializadas: informática, medicina, derecho, ciencia, etc.
- e)___ Publicidad, películas, documentales.
- f)___ Cómicos.
- g)___ Ensayos.
- h)___ Otros materiales.

3. ¿Sobre qué temas le gustaría que trataran los textos?

- a)___ Vida cotidiana en los países de habla hispana: horarios comidas, fiestas populares, etc.
- b)___ Realidad política de los países de habla hispana: régimen político, órganos de poder, etc.
- c)___ Sistema político-social de Cuba.
- d)___ Historia y geografía de los países de habla hispana.
- e)___ Realidad social de los países de habla hispana.
- f)___ Arte y cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, artes plásticas, artes escénicas, corrientes culturales actuales.
- g) Escriba aquí otros temas que desee sugerir:

Gracias por su colaboración

Análisis de los resultados (encuesta 2) (diagnóstico inicial)

Los resultados aportados por las **variables 1, 2, y 3**, explicados en el epígrafe 2.5.3, aparecen reflejados en las tablas siguientes:

Variable 1: Cómo quiere mejorar la comprensión de su lectura

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	En el aula con el profesor de español.	21	48.83
b)	Leyendo de forma individual fuera de la clase.	17	39.53
Total		43	100

Tabla # 41 a) Resultados de las variable 1. Encuesta 2 a estudiantes**Variable 2:** Materiales con los que le gustaría trabajar durante las clases de lectura

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Periódicos y revistas.	27	62.79
b)	Canciones.	26	60.46
c)	Literatura: novela, cuento, teatro, poesía, leyenda, fábula, anécdotas.	24	55.81
d)	Obras técnicas o especializadas: Informática, medicina, derecho, ciencia, etc.	22	51.16
e)	Publicidad, películas, documentales.	30	69.76
f)	Cómicos.	13	30.23
g)	Ensayos.	8	18.60
h)	Otros materiales.	7	16.27
Total		43	100

Tabla # 42 b) Resultados de las variable 2. Encuesta 2 a estudiantes

Variable 3: Temas que desearían fueran trabajados durante las clases de lectura

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Vida cotidiana en los países de habla hispana: horarios comidas, fiestas populares, etc.	25	58.13
b)	Realidad política de los países de habla hispana: sistema político, órganos de poder, etc.	15	34.88
c)	Sistema político-social de Cuba.	18	41.86
d)	Historia y geografía de los países de habla hispana.	19	44.18
e)	Realidad social de los países de habla hispana.	14	32.55
f)	Arte y cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, artes plásticas, artes escénicas, corrientes culturales actuales.	24	55.81
Total		43	100

Tabla # 43 c) Resultados de las variable 3. Encuesta 2 a estudiantes.

Anexo 11

Encuesta 3 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (curso: 2007- 2008). (diagnóstico inicial)

Estimado estudiante del Curso Preparatorio en Idioma Español:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con mucha sinceridad. Sus respuestas serán de mucha utilidad para mejorar este tipo de curso.

País del estudiante: _____ Lengua materna: _____ Sexo: _____ Edad: _____

1. ¿Considera usted que la organización de las ideas en el texto escrito en español le facilita o dificulta la comprensión del contenido del mismo?

a) ___ Mucho b) ___ Poco c) ___ Ninguno

2. ¿Existen diferencias entre la organización de la información de un texto escrito en su lengua materna y en idioma español?

a) ___ Muchas b) ___ Pocas c) ___ Ninguna

3. ¿Considera usted que la forma en que están presentados los textos en español, (ya sea similar o diferente a cómo se presentan en su lengua materna), influye en la comprensión del mismo?

a) ___ Sí b) ___ No c) ___ Algunas veces

4. ¿La interacción con sus compañeros de grupo (de otras nacionalidades) le ayuda a comprender mejor el texto?

a) ___ Sí b) ___ No c) ___ Algunas veces

5. ¿La interacción con los compañeros de grupo de su propio país le ayudan a comprender mejor el texto?

a) ___ Sí b) ___ No c) ___ Algunas veces

6. ¿Le resulta de alguna utilidad relacionarse con estudiantes cubanos para comprender mejor el contenido de los textos escritos en español que estudia en clases?

a) ___ Sí b) ___ No c) ___ Algunas veces

Explique:

Gracias por su colaboración

Análisis de los resultados (encuesta 3) (diagnóstico inicial)

Los resultados aportados por las **variables 1, 2, 3, 4, 5 y 6** explicados en el epígrafe 2.5.3, aparecen reflejados en las tablas siguientes:

Variable 1: La dificultad que pudiera reportarle para la comprensión, la organización de las ideas en el texto escrito en español.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Mucho	27	62.79
b)	Poco	20	46.51
c)	Ninguno	4	9.30
Total		43	100

Tabla # 44 a). Resultados de la variable 1. Encuesta 3 a estudiantes.

Variable 2: La existencia o no de diferencias entre la organización de la información de un texto escrito en su lengua materna y en idioma español.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Muchas	22	51.16
b)	Pocas	15	34.88
c)	Ninguna	6	13.95
Total		43	100

Tabla # 45 b). Resultados de la variable 2. Encuesta 3 a estudiantes.

Variable 3: La dificultad que pudieran tener en la comprensión del texto, motivada por las asimetrías en cuanto a la presentación del texto en español y la forma que pudiera adoptar el mismo en su LM.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Sí	24	55.81
b)	No	7	16.27
c)	Algunas Veces	12	27.90
Total		43	100

Tabla # 46 c). Resultados de la variable 3. Encuesta 3 a estudiantes.

Variable 4: La importancia o no, que tiene la interacción con sus compañeros de aula de otras nacionalidades para comprender mejor el contenido de los textos escritos en español.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Sí	26	60.46
b)	No	5	11.62
c)	Algunas Veces	12	27.90
Total		43	100

Tabla # 47 d). Resultados de la variable 4. Encuesta 3 a estudiantes.

Variable 5: La importancia o no, que tiene la interacción con sus compañeros de aula de la misma nacionalidad para comprender mejor el contenido de los textos escritos en español.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad estudiantes	%
a)	Sí	28	65.11
b)	No	6	13.95
c)	Algunas Veces	9	20.93
Total		43	100

Tabla # 48 e). Resultados de la variable 5. Encuesta 3 a estudiantes.

Variable 6: La importancia o no, que tiene la interacción con estudiantes cubanos para comprender mejor el contenido de los textos escritos en español.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad estudiantes	%
a)	Sí	25	58.13
b)	No	3	6.97
c)	Algunas Veces	15	34.88
Total		43	100

Tabla # 49 f). Resultados de la variable 6. Encuesta 3 a estudiantes.

Anexo 12**Encuesta 4 aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (curso: 2007- 2008). (diagnóstico inicial)**

Estimado estudiante del Curso Preparatorio en Idioma Español:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con mucha sinceridad. Sus respuestas serán de mucha utilidad para mejorar este tipo de curso.

País del estudiante: _____ Lengua materna: _____ Sexo: _____ Edad: _____

1. Marque con una (x) la forma en la que realiza la lectura en idioma español.

- a) Palabra por palabra.
- b) Por líneas.
- c) Por párrafos.
- d) En general.

2. ¿Qué hace cuando encuentra en el texto una palabra que no comprende?

- a) Sigue leyendo.
- b) La busca en el diccionario inmediatamente.
- c) Deja de leer.

3. ¿Cuándo usted considera que comprendió el texto escrito en español? (marque con una cruz (x)).

- a) Cuando entiende todas las palabras.
- b) Cuando al finalizar su lectura puede hablar sobre su contenido.
- c) Cuando al finalizar su lectura puede responder las preguntas que le formulen sobre su contenido.

Gracias por su colaboración

Análisis de los resultados (encuesta 4) (diagnóstico inicial)

Los resultados aportados por las **variables 1, 2, y 3** explicados en el epígrafe 2.5.3, aparecen reflejados en las tablas siguientes:

Variable 1: Cómo realiza la lectura de un texto escrito en español.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Palabra por palabra.	16	37.20
b)	Por líneas.	18	41.86
c)	Por párrafos.	5	11.62
d)	En general.	4	9.03
Total		43	100

Tabla # 50 a). Resultados de la variable 1. Encuesta 4 a estudiantes.**Variable 2:** Lo que hace cuando encuentra en el texto escrito en español palabras con significados.

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Sigue leyendo.	13	30.23
b)	La busca en el diccionario inmediatamente.	27	62.79
c)	Deja de leer.	3	6.97
Total		43	100

Tabla # 51 b) Resultados de la variable 2. Encuesta 4 a estudiantes.**Variable 3:** Cuándo considera que comprendió el texto escrito en español

No.	Aspectos a considerar	Cantidad de estudiantes	%
a)	Entiende todas las palabras.	12	27.90
b)	Cuando puede hablar sobre él texto al finalizar la lectura.	27	62.79
c)	Cuando puede responder las preguntas que le hagan sobre él.	4	18.60
Total		43	100

Tabla # 52 c) Resultados de la variable 3. Encuesta 4 a estudiantes.

Anexo 13

Entrevista a profesores de IE/L2 de la UMCC, (2007- 2008) (diagnóstico inicial). Resultados de la entrevista.

Profesor (a).

Se está realizando una investigación para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2, (particularmente del desarrollo de la competencia lectora intercultural de los estudiantes con los que usted trabaja), necesitamos su colaboración en la misma.

Objetivos:

1. Determinar las dificultades más sobresalientes de los estudiantes no hispanohablantes al realizar la comprensión de un texto escrito en español.
2. Determinar, en orden creciente, el origen etnolingüístico de los estudiantes con mayor nivel de las interferencias señaladas en la pregunta uno de la prueba de lectura aplicada a los estudiantes.
3. Señalar las dimensiones que considere más afectadas en los estudiantes, atendiendo al origen etno-lingüístico de los mismos.

Cuestionario:

1. Señale en una escala numérica del 1 al 5 cómo se presentan en sus estudiantes no hispanohablantes, el nivel de interferencias para la comprensión de un texto escrito en español. Tenga en cuenta que la mayor puntuación (5) se la otorgará al aspecto que usted considere que provoca un **muy alto** nivel de interferencias, 4 al que propicia un nivel **alto**, 3 al **moderado**, 2 al que propicia en un nivel **bajo** y 1 al aspecto en el que considere que la interferencia es **muy baja**.

Escala	Dimensiones	Niveles de interferencia
	I	Interferencias léxico-sintácticas de sus LM en el idioma español.
	II	Dificultades en el conocimiento de la realidad cultural cubana, que le impide comprender el texto escrito en español.
	III	Escaso vocabulario en idioma español.
	IV	Desconocimiento cognitivo por parte de los estudiantes de las técnicas adecuadas para comprender los temas abordados en los textos.

Señale el origen etno-lingüístico de los estudiantes no hispanohablantes que presentaron mayores dificultades para comprender el texto escrito en español. Al otorgar la puntuación tenga en cuenta lo recomendado en la pregunta 1.

LM	Muy alto		Alto		Moderado		Bajo		Muy bajo		Ninguna	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
árabe												
vietnamita												
inglés												
francés												
portugués												
otras (américo persa)												

Otros aspectos a considerar:

Gracias por su colaboración

Resultados de la entrevista a profesores (diagnóstico inicial)

Los resultados siguientes se obtuvieron a partir de la experiencia de los profesores de IE/L2 en el trabajo con los estudiantes no hispanohablantes del CPIE. La muestra de estudiantes tomada para este estudio se corresponde con los del curso escolar 2007-2008 (43 estudiantes). A partir de las respuestas de los entrevistados se pudo llegar a la conclusión, de que las principales dificultades que presentan los estudiantes no hispanohablantes para comprender un texto escrito en español, están relacionadas con las siguientes:

5. Interferencias léxico-sintácticas (88,9 %). Relacionada con la dimensión I (lingüística).
6. Desconocimiento cultural de la realidad cubana (55,6 %). Se corresponde con la dimensión II (sociolingüística).
7. Escaso vocabulario y comprensión del contenido de los fragmentos en los que aparecen oraciones subordinadas (88.9 %). Este aspecto se corresponde con la dimensión III (pragmática o discursiva).

8. Desconocimiento de las técnicas necesarias para la mejor comprensión del texto escrito en español (33,4 %). Relacionado con la dimensión IV (estratégica).

Variable 1

Escala	Dimensiones	Niveles de interferencia
5	I	Interferencias léxico-sintácticas de sus LM en el idioma español.
3	II	Dificultades en el conocimiento de la realidad cultural cubana, que le impide comprender el texto escrito en español.
5	III	Escaso vocabulario en idioma español.
3	IV	Desconocimiento cognitivo por parte de los estudiantes de las técnicas adecuadas para comprender los temas abordados en los textos.

Tabla # 53 a) Resultados de la variable 1. Encuesta a profesores.

Los resultados anteriores ratifican los obtenidos con la aplicación de la prueba de lectura, donde al igual que aquí, queda demostrado que las dos dimensiones más afectadas en los estudiantes no hispanohablantes, durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de la CLI son las lingüística y pragmática o discursiva.

Otros aspectos destacados por los profesores como importantes y que están relacionados con los anteriores fueron: incorrecta selección de los textos al no corresponder los mismos con el nivel de idioma de los estudiantes (muy extensos con gran cantidad de palabras desconocidas); falta de correspondencia entre el contenido de los textos y los intereses y motivaciones de los estudiantes; nivel cultural de los estudiantes; el desconocimiento sobre cuáles son las estrategias más apropiadas que puede emplear para la mejor comprensión del texto escrito; dificultades en la determinación de las ideas esenciales y secundarias; dificultades para la realización de resúmenes del texto; pobreza léxica lo que dificulta la argumentación y/o fundamentación de las ideas contenidas en la lectura; desconocimiento de los tipos de lectura que pueden hacer para estudiar; interés y motivaciones por aprender idioma; nivel cultural; edad; y por último el nivel precedente.

Los profesores refieren que las interferencias en las clases de lectura se manifestaron de la forma siguiente:

- **Dimensión I** (*muy alto nivel de interferencias*): los estudiantes que tienen como LM la árabe (100 %), otras (amárigo (100 %) y persa (100 %); (*alto nivel de interferencias*): vietnamita (75 %), inglés (88,23%); (*moderado nivel de interferencias*): vietnamita (25 %), francés (100 %), inglés (11,76 %), y portugués (100 %).

Total estudiantes	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
--------------------------	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tabla # 55 c) Nivel de interferencias lectoras que afectan la dimensión sociolingüística de los estudiantes de acuerdo con su procedencia etno-lingüística. (curso: 2007-2008)

- **Dimensión III** (*muy alto nivel de interferencias*): los estudiantes que tienen como LM la árabe (100 %), otras (amárico 100 % y persa (100 %)); (*alto nivel de interferencias*): vietnamitas (62,5 %), francés (60,0 %), inglés (52,94 %), portugués (25,0 %); (*moderado nivel de interferencias*): vietnamitas (37,5 %), francés (20,0 %), inglés (29,41 %), portugués (75,0 %); (*bajo nivel de interferencias*): francés (20,0 %), inglés (17,64 %).

Variable 4 Dimensión III (pragmática o discursiva)

LM	Muy alto		Alto		Moderado		Bajo		Muy bajo		Ninguna	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
árabe	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
vietnamita	-	-	5	62,5	3	37,5	-	-	-	-	-	-
francés	-	-	6	60,0	2	20,0	2	20,0	-	-	-	-
inglés	-	-	9	52,94	5	29,41	3	17,64	-	-	-	-
portugués	-	-	1	25,0	3	75,0	-	-	-	-	-	-
Otras (amárico, persa)	2	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total estudiantes	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla # 56 d). Nivel de interferencias lectoras que afectan la dimensión pragmática o discursiva de los estudiantes de acuerdo con su procedencia etno-lingüística. (Curso: 2007-2008).

- **Dimensión IV.** No se ubicaron ninguno de los estudiantes en los niveles de (*muy alto y alto*); (*moderado nivel de interferencias*): los estudiantes que tienen como LM la árabe (100 %), vietnamita (62,5 %), inglés (82,35 %), otras (amárico (100 %) y persa (100 %)); (*bajo nivel de interferencias*): vietnamita (37,5 %), francés (100 %), inglés (17,64 %), portugués (100 %).

Variable 5 Dimensión IV (estratégica)

LM	Muy alto		Alto		Moderado		Bajo		Muy bajo		Ninguna	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
árabe	-	-	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-
vietnamita	-	-	-	-	5	62,5	3	37,5	-	-	-	-
francés	-	-	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
inglés	-	-	-	-	14	82,35	3	17,64	-	-	-	-
portugués	-	-	-	-	-	-	4	100	-	-	-	-
Otras (américo, persa)	-	-	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-
Total estudiantes	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla # 57 e) Nivel de interferencias lectoras que afectan la dimensión estratégica de los estudiantes de acuerdo con su procedencia etno-lingüística. (curso: 2007- 2008)

Anexo 14

Guía de observación de clases a los profesores de IE/L2 en el CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” (curso: 2007- 2008) (diagnóstico inicial)

Nombre: _____ Categoría docente: _____ Categoría científica: _____ Años de experiencia: _____

Objetivo: determinar las principales actividades que realiza el profesor durante la clase de lectura

Cuestionario:

1. ¿Durante el desarrollo de las clases de lectura, el profesor utiliza las preguntas del libro de texto de los estudiantes, u otros ejercicios elaborados por él?
2. ¿Existe la tendencia al uso de ejercicios comunicativos durante la clase de lectura?
3. ¿Qué actividades desarrolla el profesor durante la clase de lectura que evidencian el empleo del método práctico–consciente con enfoque comunicativo?
4. ¿Existe relación entre el contenido de las lecturas trabajadas en la clase y los conocimientos que deben recibir los estudiantes en las asignaturas que cursarán en sus carreras?
5. ¿Qué estrategias de aprendizaje orienta el profesor durante la clase de lectura?
6. ¿Ofrece tratamiento durante la clase al desarrollo de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica? ¿Cómo lo hace?
7. ¿Orienta actividades relacionadas con el empleo de las TIC dentro o fuera de la clase de lectura?

Resultados obtenidos.

Se trabajaron con textos auténticos y adaptados, así como de diferentes estilos, en los dos semestres.

En ellas se constató lo siguiente:

El 100 % de los profesores observados utilizó en sus clases actividades para el desarrollo de la CLI que giran en torno a ejercicios estructurales y preguntas de comprensión, fijación y producción que aparecen escritas en el libro de texto de los estudiantes y que tienden a la repetición de las estructuras sintácticas que aparecen usadas en los textos.

El 100 % de los ejercicios utilizados por el profesor para medir el desarrollo de la CLI en los estudiantes, los orientan hacia la memorización de estructuras lingüísticas fijas que deben ser usadas en las respuestas que ofrecen.

En el 100 % existe la tendencia a la utilización de una concepción conductista del proceso de enseñanza–aprendizaje de IE/L2, a partir de la utilización de patrones estructuralistas.

En el 90.5 % de las clases observadas, existe la implementación de aspectos funcionales en el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje, a partir de la realización de ejercicios dirigidos a provocar situaciones comunicativas en el aula.

En el 98 % de las clases hubo predominio de los métodos directo y audiovisual, en lugar del práctico consciente con enfoque comunicativo que es el que se declara en los programas de la disciplina.

En el 100 % se aprecia la carencia de una metodología que parta de los postulados del enfoque comunicativo para propiciar el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Anexo 15

**Guía de trabajo para la preparación de la clase de lectura del profesor (curso: 2009 - 2010)
(diagnóstico final)**

Lectura	"Un parte meteorológico".		
Objetivos	-Realizar la lectura comprensiva del texto escrito "Un parte meteorológico", a partir del tratamiento de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica. -Valorar el contenido del texto objeto de estudio.		
Actividades	Conocimientos	Habilidades	Valores (de la comunicación, De Armas, R., 2006).
V, VI, XIII (DIMENSIÓN I)	-Reconocimiento de la sintaxis oracional del español para completar ideas en el texto -Ordenamiento de ideas en el texto. -Completamiento de ideas esenciales del texto.	-Seleccionar la estructura y significación sintáctica de las ideas expresadas en el texto, argumentando su selección.	-Precisión ideática al seleccionar las ideas con exactitud, acorde con las diferentes situaciones comunicativas presentes en el texto, y el nivel de idioma de los estudiantes.
XIV, XV (DIMENSIÓN II)	- Conocimiento de las variantes regionales del idioma español, de la norma hablada en la comunidad nativa, los registros del habla; así como la fraseología de actualidad.	- Seleccionar e interpretar frases idiomáticas propias del español hablado en Cuba. - Explicar su selección a partir de valoraciones en las que refiera la intención y el mensaje del autor, así como la posibilidad de asumir posiciones críticas.	- Identidad normativa al reconocer frases idiomáticas pertenecientes al español de Cuba. - Observancia de las convenciones interactivo-situacionales, cuando el estudiante conoce: a) ¿quién comunica? (meteorólogo); b) ¿por qué y para qué comunica? (informar a la población de la situación meteorológica); c) ¿a quién se dirige?; d)¿cuándo se comunica?; y otros.

IV, X (DIMENSIÓN III)	<ul style="list-style-type: none"> -Conoce los fundamentales actos de habla: elocutivo (destaca la intención del autor al ofrecer la información sobre el estado del tiempo), locutivo (destaca el mensaje del texto) y perlocutivo (explica el significado de palabras y expresiones extraídas del texto). - Conocimiento de los elementos pragmáticos que conforman la situación comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar la respuesta correcta, dentro de un grupo de múltiples posibilidades. - Explicar la selección hecha, a partir de valoraciones en las que se refiera a la intención del autor, mensaje que expresa el mismo en el texto, para asumir una posición crítica ante su contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valor por saber aprovechar el conocimiento sobre quién comunica, por qué comunica, para qué lo hace, a quién se dirige, cómo, dónde y cuándo lo realiza.
I (a, b) (DIMENSIÓN IV)	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los recursos usados para responder preguntas de selección múltiple. - Conocimiento de acciones autorreguladoras para la comprensión del texto: leer más de una vez, usar el diccionario, pedir aclaración al profesor, y otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones sobre las estrategias metacognitivas que necesitar usar para comprender el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión previa al discurso. - Auto monitoreo y autocontrol.
Tareas asociadas al modo de actuación comunicativo del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y comprensión de textos de variados estilos para extraer ideas principales y secundarias del mismo. - Leer de manera integral un texto informativo y tomar notas del mismo, a partir de sus ideas más específicas, detalles y ejemplos, que le permitan realizar una reseña de su contenido. - Localizar visualmente información en el texto, y leer pasajes o párrafos específicos del mismo, con el objetivo de responder preguntas de comprensión que realiza el profesor. 		
Sugerencias para la evaluación del estudiante	<p>AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE Y EVALUACIÓN DEL PROFESOR (a través de los aspectos siguientes):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenamiento de las ideas ajustándose al contenido del texto. 2. Interpretación de las frases idiomáticas. 3. Explicación de la intención comunicativa del autor del texto. 4. Utilización de estrategias que posibiliten la mejor comprensión del texto, o una parte de este. 		

Tabla # 58 Guía de trabajo para el profesor.

Anexo 16

Cuestionario a expertos sobre los fundamentos y objetivos de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI. Valoración realizada por los expertos.

Estimado(a) Profesor(a):

El presente cuestionario tiene el objetivo de recoger su valoración sobre la estrategia didáctica elaborada para el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE.

Se les presentan los fundamentos y objetivos que a criterio de la investigadora, forman parte de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI, de los cuales pedimos su valoración. Los criterios que ofrezca, serán muy importantes para el perfeccionamiento de la estrategia didáctica elaborada.

Fundamentos de la estrategia didáctica	
FUNDAMENTOS	<p>1.1. Los fundamentos filosóficos, están dados por la concepción dialéctico materialista del lenguaje que lo define como medio de cognición y comunicación social, el carácter social y activo del sujeto, así como el fundamento práctico de la comunicación humana como elemento mediador por excelencia en todas las formas de actividad. El sustento filosófico vincula la estrategia didáctica con el fin de la educación fundamentada en la filosofía marxista leninista, ya que se nutre de sus leyes y teorías. La ley de la negación de la negación, por ejemplo, le permite a la autora ir tomando decisiones a lo largo del proceso de investigación, para la planificación y puesta en práctica de cada una de las etapas de la estrategia didáctica.</p>
	<p>1.2. Fundamentos antropológicos se tuvo en cuenta la ubicación del proceso interactivo humano como unas manifestaciones de intervalos entre segmentos personalizados de la experiencia socio-cultural". (Rodríguez Morell, JL., 2009). Los fundamentos interculturales asume criterios abordados por Rodríguez, Morell (2009), quien se refiere a la necesidad de "determinar las invariantes de asimetría intercultural, previo al acto educativo, en tanto unidades portadoras por excelencia de la CONTRADICCIÓN PARTICULAR DEL PROCESO, hacia cuya solución habrá que dirigir las acciones didácticas con mejor grado de orientación y mayor nivel de especificidad intercultural, lo cual permite estimar los tipos predominantes de contradicciones interculturales que se pueden manifestar en el</p>

proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niveles y planos de las lenguas y culturas “otras” con las que se interactúa, en atención a las especificidades de la diversidad de los interlocutores” (Rodríguez, JL., 2009).

1.3. Fundamentos sociológicos en la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo. En primer lugar, estos fundamentos parten de los postulados del enfoque histórico-cultural de Lev S. Vigotsky, que considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico, que revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo. De igual forma, tiene en cuenta también las concepciones de Bakhtín acerca de su carácter ideológico y dialógico; parte de la concepción de la cultura como un sistema de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman 1979).

1.4. Fundamentos psicológicos se toman como puntos de partida, los postulados del enfoque histórico cultural de Vigotsky en la que se destaca la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, del pensamiento y el lenguaje; la comunicación en su relación con el contexto social; la importancia del aprendizaje vivencial; la zona de desarrollo próximo y la influencia de las situaciones sociales de comunicación en el desarrollo de la personalidad del alumno, estudios que continúa A. N. Leontiev (1979), con la “Teoría de la Actividad” y posteriormente A.A. Leontiev (1979), con la “Teoría de la Actividad Verbal”. Se parte de la consideración del carácter activo de los procesos psíquicos, que implica aceptar que la CLI se desarrollará durante la realización de actividades, en las que se ejercite la comprensión de textos y no de forma pasiva, y podrá desarrollarse con la ayuda de otros.

1.5. Fundamentos pedagógicos se reconocen los postulados de L. S. Vigotski (1966), la pedagogía no debía orientarse hacia el ayer sino hacia el mañana del desarrollo psíquico. El aprendizaje adecuadamente estructurado, propiciaría el desarrollo mental y pondría en marcha una serie de procesos evolutivos. La enseñanza correctamente organizada conduciría tras de sí al desarrollo mental. Apoyándose en lo anterior, V. Davíдов (1988), enfatizó que ella es “el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo.” (V. Davíдов, 1988).

L. S. Vigotski (1966), aseveró que “la enseñanza se adelanta y arrastra el desarrollo”. Por esto, si se tiene el propósito de favorecer el aprendizaje y desarrollo de la CLI, se debe diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este sentido. En la estrategia didáctica se toman en consideración los

	<p>postulados pedagógicos asumidos por Castellanos (2002), Addine (2004), Zilberstein (2003), quienes abogan por un proceso pedagógico formativo de la personalidad, donde lo instructivo y lo educativo, lo cognitivo y lo afectivo se encuentran en estrecha unidad formando parte del proceso pedagógico formativo de la personalidad de los estudiantes.</p>
	<p>1.6. Fundamentos lingüísticos se parte de concepciones de esta ciencia, que centra su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos, que se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados del enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora (M. Silvestre, 1999 J. Zilberstein, 1999, D. Castellanos 2002, y otros.) y se basa en teorías lingüísticas y didácticas que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza.</p>
	<p>1.7. Fundamentos didácticos. La didáctica desarrolladora, a partir de los planteamientos de M. Silvestre (1999) y J. Zilberstein (1999); esta didáctica se fundamenta “a partir de la concepción histórico-cultural del ser humano, donde el desarrollo integral de la personalidad del alumno se concibe como resultado del proceso de interacción social, del proceso de socialización y de comunicación con “los otros” ” (Vigotsky, 1966). A partir de la didáctica de la lengua se asume el enfoque comunicativo como punto de partida en la enseñanza de LE y L2 que atiende las cuatro dimensiones: lingüística, discursiva o pragmática, sociolingüística y la estratégica (Hymes, 1972). A lo anterior se suman consideraciones relativamente recientes que abogan por el desarrollo de la educación intercultural.</p>
2. Objetivos de la estrategia didáctica	
OBJETIVOS	<p>2.1. Objetivo general:</p> <p>2.1.1. Contribuir al desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.</p> <p>2.2. Objetivos parciales de la estrategia didáctica.</p> <p>2.2.1. Objetivos de la etapa diagnóstico-preparatoria:</p> <p>2.2.1.1. Caracterizar el contexto educativo específico que condiciona el desarrollo de las acciones de la estrategia y determinación de los posibles ajustes de esta.</p> <p>2.2.1.2. Formular los objetivos, contenidos, métodos, medios y la evaluación del estudiante durante</p>

	<p>el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en español.</p>
	<p>2.2.1.3. Planificar las acciones didácticas requeridas para ser incluidas en la segunda y tercera etapas de la estrategia didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección del universo temático de los textos a trabajar en clases. - Selección de los textos correspondientes a variados estilos. - Diseño del sistema de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	<p>2.2.2. Objetivos de la etapa instructivo-educativa:</p> <p>2.2.2.1. Orientar el proceso de aprendizaje en el aula mediante el uso de las guías didácticas diseñadas.</p> <p>2.2.2.2. Diseñar actividades integradoras parciales que permitan medir la progresión de la CLI a través de la solución de ejercicios problémicos de mayor nivel de complejidad.</p> <p>2.2.2.3. Monitorear el desarrollo del proceso con el objetivo de hacer los ajustes y correcciones pertinentes sobre la base de las valoraciones parciales realizadas.</p>
	<p>2.2.3. Objetivos de la etapa Conclusiva:</p> <p>2.2.3.1. Valorar los resultados finales de la aplicación de la estrategia mediante la constatación del grado de desarrollo de la CLI alcanzado por los estudiantes.</p> <p>2.2.3.2. Tomar decisiones con respecto a las acciones de perfeccionamiento parcial o total de la estrategia didáctica sobre la base de la experiencia obtenida en cada etapa de su aplicación.</p>

Para responder la pregunta anterior se pone a su disposición un conjunto de tablas para que marque mediante una cruz (X) la calificación que le otorga a cada aspecto.

NOTA: Si desea hacer alguna observación sobre cualquiera de los aspectos planteados, o proponer uno nuevo, puede hacerlo a continuación.

Gracias por su colaboración

Valoración de los expertos acerca de los fundamentos y objetivos de la estrategia didáctica para el desarrollo de la CLI (Modelo Torgerson-Delphi)

Fundamentos	Valoración global de expertos
1	MA
1.1	MA
1.2	MA
1.3	MA
1.4	MA
1.5	MA
1.6	MA
1.7	MA
Objetivos	
2	MA
2.1	MA
2.1.1	MA
2.2	MA
2.2.1	MA
2.2.1.1	MA
2.2.1.2	MA
2.2.1.3	MA
2.2.2	MA
2.2.2.1	MA
2.2.2.2	MA
2.2.2.3	MA
2.2.3	MA
2.2.3.1	MA
2.2.3.2	MA

Anexo 17

Coeficiente de Concordancia Relativa (Kendall), para la estrategia didáctica.

Ranks	
	Mean Rank
F1	15.35
F1.1	6.85
F1.2	16.17
F1.3	4.35
F1.4	16.17
F1.5	5.19
F1.6	16.17
F1.7	15.74
Obj2	16.17
Obj2.1	16.17
Obj2.1.1	16.59
Obj2.2	5.61
Obj2.2.1	16.59
Obj2.2.1.1	5.19
Obj2.2.1.2	16.59
Obj2.2.1.3	5.19
Obj2.2.1.4	16.59
Obj2.2.2.1	5.19
Obj2.2.2.2	16.59
Obj2.2.2.3	16.59
Obj2.2.3	5.19
Obj2.2.3.1	5.19
Obj2.2.3.2	16.59

Test Statistics	
N	27
Kendall's W ^a	.908
Chi-Square	539.181
df	22
Asymp. Sig.	.000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

Tabla # 59. Resultados de la aplicación del método.

Anexo 18**Guía de observación de clases a la profesora de IE/L2 del CPIE (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final)**

Nombre: _____ Categoría docente: _____ Categoría científica: _____ Años de experiencia: _____

Objetivo: determinar las principales actividades realizadas por la profesora durante la clase de lectura para desarrollar la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la UMCC.

1. ¿Durante el desarrollo de las clases de lectura, el profesor utiliza las preguntas del libro de texto de los estudiantes, u otros ejercicios elaborados por él?
2. ¿Existe la tendencia al uso de ejercicios comunicativos durante la clase de lectura?
3. ¿Qué actividades desarrolla el profesor durante la clase de lectura que evidencia el empleo del método práctico–consciente con enfoque comunicativo?
4. ¿Existe relación entre el contenido de las lecturas trabajadas en la clase y los conocimientos que deben recibir los estudiantes en las asignaturas que cursarán en sus carreras?
5. ¿Qué estrategias de aprendizaje orienta el profesor durante la clase de lectura para potenciar el desarrollo de la CLI de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE?
6. ¿Ofrece tratamiento durante la clase al desarrollo de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica? ¿Cómo lo hace?
7. ¿Orienta actividades relacionadas con el empleo de las TIC dentro o fuera de la clase de lectura?

Resultados obtenidos.**Aspectos positivos:**

1. Selección de un texto auténtico para ser trabajado durante la clase de lectura.
2. Utilización de ejercicios tendientes al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
3. Vinculación de los contenidos de la lectura con el perfil de las carreras que estudiarán los alumnos con lo que se puso en práctica la interdisciplinariedad en las temáticas abordadas.
4. Trabajo, durante toda la clase, con las diferentes habilidades idiomáticas que deben adquirir los estudiantes.
5. Vinculación con contenidos anteriores trabajados durante la clase y fuera de ella.
6. Realización de variados ejercicios relacionados con el desarrollo de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica, puestas en función de la comprensión del texto.

7. Orientación de variadas estrategias de aprendizaje que propician el desarrollo de la CLI de los estudiantes.

Recomendaciones

1. Propiciar la participación equitativa de todos los estudiantes durante la clase.

Anexo 19

Encuesta a la profesora de IE/L2 del CPIE (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final)

La siguiente encuesta explora el desarrollo de la CLI alcanzado por los estudiantes y su participación en las clases de lectura, luego de la implementación de las acciones de la estrategia didáctica.

1. Marque con una cruz la respuesta que considere adecuada.

No.	I) Grado de interés y motivación de los alumnos	POCO	MUCHO
1	¿Participan todos los alumnos en las actividades durante la clase de lectura?		
2	¿Realizan las actividades espontáneamente?		
3	¿Los estudiantes piden otras actividades para ampliar o reforzar su aprendizaje?		
4	¿Necesitan poseer conocimientos anteriores relacionados con la actividad de la lectura para llegar a la comprensión de los textos?		
5	¿Necesitan poseer conocimientos anteriores relacionados con la cultura cubana para llegar a la comprensión de los textos?		
6	¿Necesitan poseer conocimientos anteriores relacionados con las dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica para llegar a la comprensión de los textos?		
7	¿Las ideas que construyen sobre el contenido de las lecturas las contrastan con el profesor?		
8	¿Las ideas que construyen sobre las lecturas las contrastan con otros estudiantes?		
	II) Grado de funcionamiento de las actividades		
9	¿Los estudiantes se sienten a gusto en la clase de lectura durante el desarrollo de las actividades?		
10	¿Los alumnos comprenden y realizan fácilmente las actividades que miden la comprensión de los textos?		
11	¿Las actividades están relacionadas con las dimensiones: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica?		

12	¿En el diseño de las actividades se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes?		
III) Grado de cumplimiento de lo programado			
13	¿La implementación de las actividades para medir la comprensión de la lectura ha ocupado más tiempo de lo previsto?		
14	¿El orden previsto para el desarrollo de las actividades ha sido variado? (en el caso de que se hayan hecho modificaciones, escriba al final cuáles han sido y las causas).		
15	¿Hubo alguna actividad de las planificadas que usted no realizó? (en el caso de que la respuesta sea afirmativa, añada al final una breve explicación de las razones que lo motivó a realizar el cambio).		
IV) Grado de consecución de los objetivos			
16	¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?		
17	¿Es adecuada la organización de las actividades?		
18	¿Los alumnos han podido interactuar?		
19	¿La organización de la clase ha permitido el trabajo de todos?		
20	¿Los materiales de lectura usados en la clase eran adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos programados?		
V) Sugerencias			
21	Introducción de algunas actividades de refuerzo o facilitadoras.		
22	¿Qué sugerencias puede aportar para el diseño de una nueva propuesta de planificación de la secuencia de actividades? (Añádalas al final).		

VI) Grado de cumplimiento de lo programado.

VII) Sugerencias

Gracias por su colaboración

Anexo 20

Encuesta a estudiantes (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final)

La siguiente encuesta explora el desarrollo de la CLI alcanzado por los estudiantes y su participación en las clases de lectura, luego de la implementación de las acciones de la estrategia didáctica.

1. Marque con una cruz la respuesta que considere adecuada.

No.	I) Grado de interés y motivación de los alumnos	NADA	MUCHO
1	¿Las actividades realizadas por el (la) profesora durante la clase de lectura resultaron motivadoras para usted?		
2	¿Realizó las actividades de manera espontánea?		
3	¿Pidió a su profesor (a) que realizara otras actividades para ampliar o reforzar su aprendizaje?		
4	¿Necesita poseer conocimientos anteriores relacionados con el contenido de la lectura para llegar a la comprensión de los textos?		
5	¿Necesita poseer conocimientos anteriores relacionados con la cultura cubana para llegar a la comprensión de los textos?		
6	¿Necesita poseer conocimientos anteriores sobre lingüística, el modo de hablar de los cubanos, la organización de las ideas, u otros para comprender la lectura?		
7	¿Conversa con su profesor sobre las ideas expresadas en la lectura?		
8	¿Conversa con otros estudiantes sobre las ideas expresadas en la lectura?		
	II) Grado de funcionamiento de las actividades		
9	¿Se siente a gusto en la clase de lectura durante el desarrollo de las actividades?		
10	¿Comprende y realiza fácilmente las actividades que miden la comprensión de los textos?		
11	¿Las actividades que realiza el profesor (a), durante la clase de lectura están relacionadas con contenidos de lingüística, el modo de hablar de los cubanos, la organización de las ideas, y otras?		

12	¿En las actividades se tuvieron en cuenta sus conocimientos anteriores de la cultura cubana y universal?		
	III) Grado de cumplimiento de lo programado		
13	¿Las actividades realizadas durante la clase de lectura han sido muy largas?		
14	¿Le agradó el orden de las actividades durante la clase de lectura?		
15	¿Hubo alguna actividad de las planificadas que usted no realizó? (en el caso de que la respuesta sea afirmativa, añada al final una breve explicación de las razones que lo motivó a no realizar la actividad).		
	IV) Grado de consecución de los objetivos		
16	¿Considera que las actividades realizadas durante la clase lo (a) ayudó a comprender la lectura con mayor facilidad?		
17	¿Considera correcta la organización de las actividades?		
18	¿La clase le ha permitido intercambiar ideas con sus compañeros de aula?		
19	¿Le han parecido interesantes las lecturas trabajadas durante las clases?		
20	¿Considera que los temas abordados en las lecturas son de su interés?		
	V) Sugerencias		
21	Diga otros temas que le gustaría tratar en las clases de lectura. (Escríbalos al final en orden de preferencia).		

Sugerencias:

a) _____

b) _____

Gracias por su colaboración

Anexo 21

Técnica de ladov (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final)

Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Idioma Español

Estimado estudiante:

Lea con cuidado cada pregunta antes de responder. En este cuestionario NO TIENE QUE PONER SU NOMBRE. Su franqueza ayudará a mejorar las clases que recibe en el curso preparatorio en idioma español.

Universidad: _____ País de procedencia: _____

Lengua materna: _____ Sexo: F ___ M ___ Edad: ___ Carrera que estudiará: _____

1.- ¿Qué tiempo dedica a leer semanalmente?

-2 horas - Entre 2 Y 5 horas -Más de 5 horas

2.-. Habitualmente lee:

Un poco todos los días Sólo los fines de semana

Sólo en las clases de lectura

3. Le gusta estudiar otro contenido o asignatura en el horario de la clase de lectura.

Sí _____ No _____ No sé _____

4. ¿Qué es lo que le gusta de la clase de lectura?

5. ¿Qué es lo que más le disgusta de la clase de lectura?

6.- Si pudieras escoger entre asistir o no asistir a las clases de lectura, ¿irías a esas clases?

Sí _____ No _____ No sé _____

7.- ¿Considera importante la lectura de textos en idioma español?

8.- ¿En qué situación de su vida diaria siente la necesidad de leer en español?

9.- ¿Qué aspectos resultan más difíciles para usted a la hora de leer un texto en español?

10.- ¿Le gusta la clase de lectura?

- Me gusta mucho _____
- Me gusta más de lo que me disgusta _____
- Me es indiferente _____
- Me disgusta más de lo que me gusta _____
- No me gusta nada _____
- No sé _____

Anexo 22

Prueba pedagógica de lectura aplicada a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos” para medir comprensión del texto (curso: 2009 - 2010) (diagnóstico final)

Estimado estudiante del curso preparatorio en idioma español:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con mucha sinceridad. Sus respuestas serán de mucha utilidad para mejorar este tipo de curso.

País del estudiante: _____ Especialidad que estudiará: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Idioma oficial de su país: _____

● Lea la historieta siguiente y responda las preguntas que aparecen a continuación:

(Tomado de las ediciones “El Pitufito diferente” libro *Lecturas y Comentarios*. ANAYA 3º p.112-113).

1. En las oraciones siguientes faltan las palabras que sirven de enlace: a, ante, bajo, con, contra, de desde, en entre, hacia, hasta, para, por según, sin sobre, tras. Escríbalas.
 - a) _____ la lectura, Gran Pitufito le solicita a su compañero que traiga leña _____ el fuego.
 - b) Pitufito buscó la solución _____ una forma muy ingeniosa.
 - c) La historieta resultó muy bonita y el mensaje _____ la misma podemos aplicarlo _____ variadas situaciones _____ la vida diaria. La intención _____ autor nos queda clara y ayuda _____ que siempre hagamos lo correcto.
 - d) El contenido _____ la historieta trata _____ un personaje ingenuo y simple.
 - e) La moraleja _____ la historieta es: “más vale precaver que tener que lamentar”.

2. ¿Considera que existe relación entre el título de la historieta, su contenido, y el refrán “más vale precaver que tener que lamentar”?

Sí _____ No _____ No sé _____

 - a) Explique su respuesta anterior en el espacio que le damos a continuación.

3. Escriba **Verdadero (V)**, **Falso (F)**, o **No Se Sabe (¿)**, según corresponda:
 - a) _____ Gran Pitufito le pide un favor a Pitufito y para ello utiliza la pregunta ¿Podrías ir a buscarme un poco de leña?
 - b) _____ Gran Pitufito estuvo contento con la cantidad de leña que trajo Pitufito en la primera ocasión.
 - c) _____ Pitufito es amable y bondadoso.
 - d) _____ Pitufito no tuvo otro lugar de donde coger la leña que necesitaba su compañero.
 - e) _____ Gran Pitufito quedó muy asombrado al ver que Pitufito trajo una gran cantidad de leña.
 - f) _____ La acción emprendida por Pitufito para dar solución a la falta de leña fue muy buena.

4. Después de haber leído la lectura “Los Pitufitos”, señale las técnicas de lectura empleadas para resolver los problemas de comprensión que usted enfrentó. (Marque con una cruz).
 - a) _____ Determinar el significado de las palabras a través del contexto.

- b) ____ Conocimientos previos sobre los temas tratados.
- c) ____ Consulta con otros estudiantes (de su país).
- d) ____ Consulta con otros estudiantes (de diferentes países).
- e) ____ Consulta con estudiantes cubanos.
- f) ____ Consulta con profesores.
- g) ____ Uso del diccionario.

Si desea agregar algo más, hágalo aquí:

Gracias por su colaboración

Anexo 23

Propuesta de una clase de lectura con la inclusión de ejercicios para el trabajo con las dimensiones e indicadores de la CLI (curso: 2009 - 2010)

Temática. Análisis del texto “Un parte meteorológico”.

Forma de enseñanza: Clase práctica.

Tiempo de duración. 4 horas.

Objetivos:

- Realizar la lectura comprensiva del texto escrito a partir del tratamiento de las dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva y estratégica.
- Valorar el contenido del texto objeto de estudio.

Introducción de la clase:

1. Rememoración del contenido tratado en la clase anterior.
2. Control de las preguntas orientadas en la clase pasada a partir de las preguntas:
 - a) Diga datos relevantes de la vida y obra de José Martí.
 - b) Mencione el nombre de algunos héroes destacados en sus países y exprese en qué se destacó cada uno.
 - c) Diga las diferentes acepciones de la palabra: **parte**. La profesora las escribe en la pizarra. (trozo, porción, fragmento, fracción, pedazo, triza, residuo, segmento, jirón, astilla, detalle, pieza, ración, tajada, dosis, elemento, partícula, resto, sección, serie, tramo ; accesorio, anexo, añadidura, complemento, elemento, miembro; paraje, lugar, sitio, zona, puesto; apartado, artículo, concepto, capítulo, epígrafe, párrafo).

Motivación. (*Ejercicios anteriores a la lectura*).

- Se realiza la entrega a los estudiantes de tarjetas con expresiones para que digan: su significado, antónimos, sinónimos, y oraciones con ellas. Las palabras y expresiones son: *mal tiempo, viento, región oriental, región central, chubascos, nublado, y oleaje.*
- Distribuye a los estudiantes una tarjeta con el ejercicio siguiente:
 - Establezca la relación adecuada entre la palabra “meteorología” que le presentamos en la columna de la izquierda y los conceptos que le damos en la columna derecha.

A	B
Meteorología	<ul style="list-style-type: none"> . Ciencia que estudia la atmósfera. . Cambios físicos y químicos producidos en las rocas. . Estudio del tiempo. . Predicción del estado del tiempo para su control.

- a) Explique la relación que ha establecido.
3. A partir de las respuestas ofrecidas al ejercicio anterior responda:
 - ¿Sobre qué contenido puede tratar la lectura de la clase de hoy?

Desarrollo de la clase:

4. Presenta la temática de la clase y enuncia los objetivos de la misma. Trabaja con la ortografía de las palabras que queden escritas en la temática (**Análisis, texto, meteorológico**).
5. Reparte una hoja con el texto objeto de estudio y les pide que lo lean cuidadosamente.

“Un parte meteorológico”

Estará mayormente nublado en las provincias centrales, con **posibilidad** de algunos chubascos y lluvias. En el resto del territorio estará parcialmente nublado y se nublará en **ocasiones** durante la tarde, con **aislados** chubascos. Las temperaturas máximas en la tarde estarán entre los 26° C y 29° C en la región occidental, entre 25° C y 28° C en el centro y entre los 30° C y 33° C en el resto del

país. Los vientos soplarán de región nordeste en el occidente y del este en el resto entre 10 y 15 Km/h hasta el anochecer, los que pueden llegar a los 30 Km/h en la costa norte. Se mantendrá el oleaje en toda la costa norte, así desde la Punta de Maisí hasta Cabo Cruz. En el resto de la costa sur habrá poco oleaje en la tarde.

(Tomado del periódico Granma, martes 25 de febrero de 2008)

6. Pregunta si desconocen el significado de alguna palabra en el texto.

7. Orientación de los ejercicios siguientes. (*Ejercicios durante la clase de lectura*).

I) Según la información que se ofrece en el texto, marque con una cruz la respuesta correcta.

• La información que se ofrece en el texto corresponde a:

— Una noticia de la radio; ___ Un texto poético; ___ Un parte meteorológico.

— Un segmento de noticia sobre el estado del tiempo.

a) Explique las respuestas marcadas como correctas.

b) Indique qué acciones necesitó emprender para dar respuesta a la pregunta.

II) Diga una palabra que le sirvió para conocer que en el texto se habla sobre el estado del tiempo.

a) A partir de la palabra seleccionada, diga cómo piensa que se comportará la temperatura en ese momento: (nublado, chubascos, lluvias, temperaturas máximas, vientos soplarán, oleaje).

b) Describa las condiciones del día al que se hace referencia en el parte meteorológico que se ofrece en la lectura.

c) ¿Con cuál estación del año se corresponde?

d) ¿Qué temperaturas caracterizan la estación del año nombrada?

e) Localice en el texto la información relacionada con la respuesta de la pregunta anterior.

III) Localice en el mapa de Cuba los puntos geográficos siguientes: provincias centrales, región occidental, región central, región nordeste, costa norte, Punta de Maisí, Cabo Cruz, costa sur.

a) Localice la región en la que se encuentra ubicada su universidad.

b) Diga el nombre de las provincias centrales de Cuba, ¿se mencionan en el texto algunas de ellas? Mencione el nombre de las que ha visitado. Localícelas en el mapa.

IV) A continuación le presentamos algunos de los beneficios que reporta la lluvia para la vida del hombre. Seleccione uno de esos aspectos y explique brevemente su selección.

1- La lluvia posibilita el crecimiento de las plantas.

2- El caudal de los ríos crece con la lluvia y posibilita el aumento de los manantiales subterráneos.

3- La lluvia propicia el desarrollo agrícola de los países y posibilita la alimentación de los seres humanos y los animales.

4- La lluvia favorece la existencia humana al propiciar el agua que bebemos.

V) En la oración siguiente faltan las palabras que sirven de enlace: a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras. Escríbalas.

. _____ el pronóstico _____ tiempo que leí _____ el periódico, hoy va a llover, es mejor ir _____ la playa otro día.

. Es importante que lleve _____ la ciudad una sombrilla _____ cubrierte _____ sol porque _____ el parte meteorológico, hoy será un día _____ mucho calor.

VI) Complete las oraciones siguientes tomadas del texto:

. Estará mayormente nublado en las provincias centrales, con posibilidad de algunos chubascos y lluvias, _____.

. Las temperaturas máximas en la tarde estarán entre los 26° C y 29° C en la región occidental, entre 25°C y 28°C en el centro y entre los 30°C y 33°C en el resto del país _____.

VII) Si estuviera en otro país y le preguntaran por el clima de Cuba, ¿qué le diría?, ¿En qué época del año considera que se pudiera ofrecer el parte meteorológico que trata el texto?

VIII) Piense que usted es un meteorólogo y le va a informar este parte al pueblo, ¿cómo lo haría?

IX) Cambie los datos ofrecidos en el parte, de modo que los que ofrezca se correspondan con la temperatura favorita por usted.

X) En el texto hay palabras destacadas en negrita, averigüé su significado por el contexto y explíquelas a sus compañeros.

XI) ¿Qué vestuario utilizaría con una temperatura de 10 °C ?:

. Un abrigo / Una blusa *descotada* / Una camisa de *mangas cortas* / Un short / Un pantalón.

XII) Compare el clima de Cuba con el de su país.

XIII) Complete las frases siguientes. Utilice para ello expresiones en los tiempos verbales estudiados del modo subjuntivo:

1. Me encantaría que _____.
2. Preferiría que no _____.
3. Me gustó que _____.
4. Quisiera que _____.
5. Es posible que _____.

XIV) Establezca la relación que considere adecuada entre la frase idiomática siguiente y el contenido de la lectura: "A mal tiempo, buena cara".

XV) Elabore un refrán que se relacione con el contenido de la lectura.

8. Conclusiones de la clase.

XVI) Teniendo en cuenta el contenido del texto, explique el significado de las siguientes frases idiomáticas:

. Llovió a cántaros / Siempre que llueve escampa / A mal tiempo, buena cara.

9. Orientación de los ejercicios siguientes para el estudio individual. (*Ejercicios posteriores a la clase de lectura*).

a) Piense que es el responsable de elaborar el parte meteorológico para informar a la población de su país sobre el estado del tiempo. Redáctelo.

b) Investigue qué fenómeno meteorológico afecta a Cuba durante el período comprendido entre el 21 de junio y el 30 de noviembre.

c) Escriba un texto que esté relacionado con tres experiencias que le gustaría vivir durante la época del año de su preferencia.