

**MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS
HOLGUÍN**

**TAREAS COMUNICATIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN DE
LECTURA EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERIA
VERTICALIZADOS EN CUIDADOS INTENSIVOS.**

**AUTOR: Lic. Ana Leticia Padierno Rodríguez
TUTOR: MSc. Dunia Escalona Sarmiento
ASESOR: MSc. Reynaldo Reynosa Rodríguez**

**Memoria escrita para optar por el Título de Máster en Educación
Médica.**

2014

AGRADECIMIENTOS:

A mi madre, por su infinito amor, desvelo y enorme dedicación.

A mi padre, por su ejemplo de superación personal y profesional; por incentivar me a lograr nuevas metas.

A Alina, por su bondad y ayuda incondicional.

A Isolina por su preocupación y apoyo, a pesar de la distancia.

Al claustro de profesores de la Maestría de Edumed por la calidad de la docencia impartida, especialmente a su coordinador el Dr. Pedro Díaz Rojas, por su sabiduría y constancia en el desempeño de su labor educativa.

A mi tutora Dunia, por ser justamente eso una “tutora”: sabia, talentosa y rigurosa.

A mi asesor Reynaldo, por la ayuda oportuna, por sus acertadas y profundas recomendaciones.

A todos los que han contribuido en la realización de este trabajo.

A todos

¡Gracias!

Índice

Resumen.	
Introducción.....	1
Marco Teórico.....	11
Objetivos.....	59
Diseño Metodológico.....	60
Resultados y Discusión.....	67
Conclusiones.....	81
Recomendaciones.....	82
Referencias Bibliográficas.....	83
Anexos.	

RESUMEN

El desarrollo de la comprensión de lectura en idioma inglés reviste gran importancia para los futuros profesionales de Enfermería ya que esta constituye una herramienta importante para obtener información actualizada sobre su especialidad en este idioma.

El presente estudio es un trabajo de desarrollo, realizado en el área del proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión de lectura, en el campo de las tareas docentes para este proceso y con el objetivo de proponer tareas comunicativas para el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, verticalizados en Cuidados Intensivos y Emergencias. Es el resultado de la aplicación de métodos teóricos y empíricos como el análisis documental, encuesta, entrevista y observaciones a clases de Inglés del perfil de Cuidados Intensivos y Emergencia en la Facultad de Enfermería de Holguín, los que demostraron la existencia de dificultades en el proceso de comprensión de lectura en este año, dadas fundamentalmente por insuficiencias en la concepción y aplicación de las tareas docentes para su desarrollo, así como por el pobre uso del enfoque comunicativo, método por excelencia en la enseñanza del idioma inglés.

La propuesta de la investigadora contiene textos y tareas comunicativas que garantizan el tránsito por todas las fases del proceso de comprensión de lectura, en concordancia con el nivel de los estudiantes, sus intereses como futuros enfermeros intensivistas y con el objetivo de desarrollar la comprensión de lectura a través de actividades comunicativas, así como potenciar el trabajo en parejas y grupos. En ello radica la novedad de la propuesta.

Descriptores: comprensión, comunicación, enfermería, cuidados intensivos.

INTRODUCCION

Muchas son las transformaciones a escala internacional en el ámbito social, cultural y científico técnico en los que Cuba se ha visto involucrada. Como parte de estas transformaciones, el sistema educacional cubano ha asumido como su principal objetivo la formación de un hombre integral capaz de enfrentar retos y resolver problemas de forma flexible y creativa. En este contexto la enseñanza aprendizaje de idiomas constituye un elemento fundamental para la comunicación y el vínculo entre los hombres de modo que favorezca el intercambio de saberes y el crecimiento intelectual.¹

El creciente desarrollo científico técnico ha impuesto al hombre la necesidad de ubicar el comprender, como la vía idónea para alcanzar el conocimiento de los modernos progresos inherentes a todas las vertientes de la vida en sociedad. Así es como la comprensión del lenguaje escrito ha pasado a ser considerada medio fundamental a través del cual el hombre se pone en contacto con los conocimientos acumulados por las ciencias. Es entonces indispensable insistir en el papel relevante que debe jugar la lectura para cualquier educación auténtica y en la necesidad de que en la sociedad cubana la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura ocupe un lugar primordial.²

Desde los primeros años de la Revolución el sistema educacional cubano ha dedicado grandes esfuerzos a la enseñanza de idiomas y al desarrollo de la lectura. Inicialmente se priorizó el ruso y el inglés; sin embargo el inglés se ha establecido oficialmente como disciplina y/o asignatura en la mayoría de los planes de estudios de los diferentes niveles de enseñanza por ser el idioma más utilizado a nivel internacional.³

En relación con el inglés se han utilizado varios métodos y programas específicos en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación. Dentro de los métodos más utilizados se destacan, el método audio lingual, el de traducción y el enfoque comunicativo, el que ha prevalecido en todas las formas de enseñanzas.³

En los Institutos Superiores de Ciencias Médicas la enseñanza del inglés está dirigida a desarrollar habilidades en el idioma que permitan al alumno comunicarse de manera inteligible, de forma oral y escrita para de este modo lograr la adquisición

y transmisión de información científica y personal, estar actualizado en su especialidad, realizar misiones de colaboración en otros países, participar en eventos científicos con carácter internacional y publicar en Inglés en órganos especializados.⁴

La disciplina inglés forma parte integral del programa que se ha diseñado para los estudios universitarios de Enfermería ya que el conocimiento de un idioma extranjero constituye un instrumento necesario para el trabajo profesional y el autodesarrollo científico, así como un medio importante de comunicación y contacto con otras culturas.⁵

La enseñanza del idioma inglés en los planes de estudio de la especialidad de Enfermería para el curso regular diurno (CRD) data del curso 1990-1991, donde solo se impartía el Inglés General (IG) en los tres primeros años de la carrera. En el 2^{do} semestre del curso 1992-1993, se comienza a impartir el inglés con Propósitos Específicos (IPE) y los contenidos que se enseñaban eran aquellos que habían sido seleccionados para el Técnico Medio en Enfermería. Posteriormente en los cursos 1993-1994 y 1994-1995 se cambian estos contenidos por los que aparecían en los programas de 4^{to} año para la carrera de Medicina.

Durante varios cursos el proceso docente educativo se llevó a cabo sobre la base de las orientaciones metodológicas y los contenidos de los programas analíticos de la carrera de Medicina, lo cual producía rechazo en los estudiantes por no responder a sus necesidades e intereses.⁶

En el curso 1996-1997 los profesores de las asignaturas Inglés VII y VIII (IPE) comienzan a realizar investigaciones con el fin de resolver este problema, y de esta forma introducir contenidos que se relacionaran con las actividades del futuro profesional de Enfermería. Como resultado de estas investigaciones y del trabajo metodológico se introducen cambios sustanciales en la enseñanza del inglés VII, que incluyeron los cuidados matutinos a pacientes, la entrevista de enfermería, el examen físico, y algunos procedimientos de enfermería, tales como la cura de heridas, entubación nasogástrica, alimentación por gavage y las inyecciones intramuscular y subcutánea, entre otras.⁶

De igual forma se realizaron cambios en el inglés VIII, con inclusión de algunos contenidos que se impartían en la asignatura de enfermería médico quirúrgica, y la

utilización de bibliografía actualizada en inglés. Los textos fueron adaptados para realizar la comprensión de lectura y versaron sobre temas como la hipertensión arterial en Cuba y el trabajo de enfermería en su prevención; la atención a pacientes con asma bronquial y neumonía; el proceso de atención de enfermería y los planes de cuidado, cuidados pre y pos operatorio; el cáncer; la dieta; enfermedades de transmisión sexual, etc. También se introdujeron diálogos con contenidos lingüísticos propios de la entrevista enfermero paciente y enfermero- enfermero para desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral.⁶

Durante los tres cursos siguientes se continuó perfeccionando el trabajo con el IPE y como consecuencia se constataron cambios en el proceso de enseñanza - aprendizaje de estas asignaturas. Se evidenció un ligero aumento en la motivación y el interés por el estudio del inglés, una mayor participación de los alumnos en la realización de las tareas docentes, especialmente en aquellas de carácter comunicativo como entrevistas, debates y charlas educativas, lo que a su vez redundó en un mayor dominio de las funciones comunicativas propias del entorno del personal de enfermería.⁶

La disciplina idioma inglés fue diseñada para contribuir al desarrollo de aquellas habilidades que intervienen en el proceso de comunicación profesional de los Licenciados en Enfermería en el desempeño de la profesión, es decir, en el modo de actuación profesional.⁷

De ahí que la comunicación profesional en idioma inglés constituye una habilidad altamente generalizada, con características de invariante de habilidad, que se sustenta en un sistema de habilidades fundamentales del idioma, funciones comunicativas y operaciones, en correspondencia con el objetivo general de la Disciplina.⁶

Las funciones comunicativas, o sea, qué se quiere hacer con la lengua, constituyen el eje fundamental del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PEA) de la disciplina Idioma Inglés en la Enseñanza Médica Superior (EMS); a partir de ellas, se enseña al estudiante a describir, narrar, explicar, en una amplia gama de situaciones de la vida diaria durante los años del ciclo de Inglés General, que los prepara para el ciclo de IPE, donde se trabajan las particularidades del idioma extranjero en la práctica de la

profesión. El sistema de la lengua se trabaja sobre la base de las funciones comunicativas, que se enseñan y aprenden en forma de espiral.

Las cuatro habilidades del idioma inglés: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura se trabajan en las clases prácticas de forma sistemática e integrada. Sin duda alguna el mayor énfasis se hace en la habilidad de expresión oral por ser la que mayor dificultad entraña para los estudiantes, sin embargo, la comprensión de lectura es otra de las habilidades que a pesar de que se trabaja en cada una de las unidades, constituye un reto para los profesores porque los temas que se tratan en los textos de lectura no siempre se relacionan directamente con la especialidad de los estudiantes y porque las tareas que se seleccionan para el trabajo con el texto son insuficientes y poco efectivas para desarrollar el proceso de comprensión de lectura.⁵

Otro elemento a tener en cuenta para la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura además del conocimiento acerca de los temas que se abordan en el texto, del sistema de la lengua, y de los procedimientos inherentes al proceso de comprensión en sí, es, a consideración de la autora de la presente investigación, el conocimiento acerca de las características genéricas del texto que se lee.⁸

Respecto a los géneros, puede plantearse que, en la práctica de las ciencias médicas los eventos comunicativos y los textos escritos que de ello se derivan presentan características muy particulares, propias de las especialidades médicas, con patrones comunicativos, y especificidades léxicas y gramaticales, que delimitan su ejecución y comprensión; en otras palabras, constituyen géneros (de acuerdo con Swales ⁹; o sea, cada uno es un tipo de acto comunicativo en el que se envuelven un grupo de participantes que desempeñan determinados roles en un contexto social dado.

Algunos de los géneros textuales más usados en las ciencias médicas son la presentación y discusiones de casos, los artículos médicos y los planes de cuidados de enfermería. No obstante se debe señalar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura estos no son los únicos géneros a los que se enfrentan los estudiantes. En ocasiones se incluyen narraciones, descripciones y exposiciones con sus disímiles características lingüístico-comunicativas.⁴

El uso de determinado tipo de género textual está comúnmente asociado con el contexto de aprendizaje y con los objetivos propuestos en los programas y las clases. En el caso de las ciencias médicas, los objetivos están vinculados al ejercicio de la profesión, de ahí la evidente necesidad de que en las clases de comprensión de lectura se utilicen textos comprendidos en los géneros propios de estas ciencias con énfasis en aquellos representativos de cada especialidad.¹⁰

Muchos son los pedagogos que han investigado el tema de la comprensión de lectura a nivel nacional e internacional y muchos también los resultados positivos obtenidos en esta área. Dentro de los más destacados podemos citar a Abbot, Gerry 1988; Barnet, Marva 1989; Grellet, Françoise 1988; Solé, Isabel 1997; Sánchez, Miguel. 1995; Colomer, Teresa. 1997; Cassany, Daniel. 1998; Mayfield, Mary 1993; L. de la Mata, Manuel 1992; Cairney, 1992; Medina, Alberto. 1998; Anido, Antonio 1999, Roméu, A (2000, 2006), Bann, C.M. (2010), Domínguez, L. A. V. (2011) y muchos otros cuyos aportes han cristalizado en diversos modelos que detallan los procesos, principios, metodologías y estrategias inherentes al proceso de comprensión de un texto.⁸

La mayoría de los estudios realizados sobre el tema a nivel internacional se concentra en los años 90, pero no por ello dejan de tener vigencia y connotación para la enseñanza de la comprensión de lectura aunque mucho de estos estudios se han realizado para aplicarlos en la enseñanza del idioma español.¹¹

Si se hace referencia a investigaciones pedagógicas realizadas en el ámbito nacional en torno al proceso de comprensión de lectura en los últimos 15 años se debe destacar en primer lugar, el trabajo de la Doctora en Ciencias, Angelina Roméu Escobar¹¹, quien ofrece el marco conceptual del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su aplicación en el proceso de comprensión de lectura de la enseñanza de la lengua española y la literatura. Este estudio aunque hace relevantes aportes al tema de la comprensión de lectura limita su aplicación a la enseñanza de la lengua española cuyas características y metodología difieren de la enseñanza de una lengua extranjera.⁸

Los también Doctores en Ciencias Pedagógicas Alberto Medina¹³ y María E. Ayala¹² hacen importantes contribuciones con metodologías para la enseñanza de la

comprensión de lectura y para la dirección del proceso de lectura respectivamente. El primero plantea de manera muy acertada un nuevo concepto de comprensión de lectura y su estructuración en tres fases, y la segunda propone una cuarta fase con sus correspondientes habilidades de lectura. Estos aportes han servido de referencia a investigadores del tema y por la importancia que revisten serán abordados más adelante en este trabajo. Estas investigaciones, sin embargo, han encaminado sus aportes a la enseñanza en el nivel medio y preuniversitario, y a criterio de la investigadora, no conciben el proceso de comprensión de lectura en estrecha relación con la habilidad comunicativa como una vía para lograr el buen desempeño comunicativo de los estudiantes.

Otras investigaciones como las realizadas por el MSc. Jorge L. Ochoa González¹⁴ y la MSc Norkis N. Reyes Pérez¹⁵ aunque incluyen propuestas de tareas docentes para el desarrollo de la habilidad de lectura, lo hacen con el objetivo de elevar el nivel de motivación de los estudiantes universitarios y de las escuelas de idiomas respectivamente. Estas carecen de igual manera, de la interrelación habilidad de comprensión de lectura- habilidad comunicativa.

Se destacan además otros investigadores del tema en el campo de las Ciencias Médicas como la Dr.C. Ignacia Rodríguez Estévez¹⁶ y el Dr.C José Alejandro Concepción Pacheco¹⁷. La primera propone una metodología basada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje e incluye elementos importantes relacionados con las estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas, que a criterio de la autora, juegan un papel esencial en el proceso de comprensión de lectura. El segundo centra su investigación en una estrategia didáctica lúdica para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta, aunque aborda profundamente el tema de la competencia comunicativa, subvalora la importancia y contribución de la lectura a la misma.

Por su parte la MSc. Niurka Rodríguez Martínez¹⁸ propone en su investigación un sistema de tareas comunicativas contextualizadas al perfil de la Educación Física y el Deporte para el desarrollo de la macrohabilidad de comprensión en idioma inglés e incluye dimensiones e indicadores para evaluar el desarrollo de la misma en la enseñanza de postgrado. Esta investigación tiene algunos puntos de coincidencia teórico-práctico con los abordados en la presente investigación, pero se desarrolla en

campos diferentes, y las tareas que proponen se caracterizan por un alto nivel de complejidad, lo cual a criterio de la investigadora, limita su aplicación en la enseñanza de pregrado.

Los estudios referidos, han favorecido de manera significativa la comprensión del proceso de lectura, pero ninguno rebasa el proceso en sí. A pesar de que se reclama la aplicación de un enfoque holístico en la enseñanza de idiomas, aún no se concreta la concepción de la lectura como eje conductor de la comunicación oral y escrita. Los ejercicios que tradicionalmente se elaboran para la comprensión de lectura solo se enmarcan en ese fin y obvian las potencialidades que tiene el proceso de lectura para desarrollar actividades comunicativas que tan importantes son para el aprendizaje de un idioma.¹¹

Para la autora no cabe dudas de la ardua tarea que representa para la escuela y para los profesores el enseñar a comprender. Son estos últimos quienes asumen la responsabilidad metodológica de dirigir el proceso y promover los niveles de ayuda necesarios para optimizar el proceso de comprensión de los textos específicos de las diferentes asignaturas; es decir, relacionar coherentemente los componentes de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura con las demandas de cada año y asignatura.

Se hace necesario entonces, que los profesores asuman nuevas concepciones en relación con el desarrollo de habilidades tan importantes como la comprensión de lectura y la expresión oral, vistos en virtud de una mayor eficiencia de los procesos comunicativos del idioma, el desarrollo del pensamiento lógico, el aprendizaje significativo, productivo y desarrollador.^{19, 20}

Reflexionar desde una perspectiva pedagógica y orientar sobre la concepción de tareas docentes comunicativas para el desarrollo de la comprensión de lectura constituye un gran reto para la autora de esta investigación.¹⁸

La relevancia del estudio del fenómeno radica en que a través del desarrollo de la comprensión del texto se propicie el desarrollo consciente de habilidades comunicativas que preparen a los futuros profesionales de la enfermería para un mejor desempeño idiomático.^{8, 10}

En la carrera de Enfermería, el idioma inglés tradicionalmente se ha impartido durante los cuatro primeros cursos de la carrera, y la misma está integrada por ocho asignaturas que se corresponden una por semestre: Las asignaturas Inglés I, II, III y IV que corresponden al ciclo de Inglés General (1^{er} y 2^{do} años) y las asignaturas Inglés V, VI, VII y VIII, que corresponden al ciclo de IPE, (3^{er} y 4^{to} años).⁵

A partir del curso 2010-2011, a raíz de la necesidad de enfermeras y enfermeros especializados en los servicios de Ginecología y Obstetricia y Neonatología, Cuidados Intensivos y Emergencias y Anestesia, se decide verticalizar a los estudiantes de 5^{to} año de la carrera de Licenciatura en Enfermería que deseen especializarse en las mismas, para de este modo cubrir la fuerza laboral requerida en dichos servicios.²¹

Además de las asignaturas de su especialidad, se incorpora la asignatura Inglés al 5^{to} año de la carrera. Las asignaturas que se imparten en este año son: **Inglés con Fines Asistenciales I y II.**²¹

Los programas concebidos para estas asignaturas constan de un total de 128 horas lectivas de clases prácticas de lengua inglesa, distribuidas en 32 semanas. Los contenidos que se proponen en los programas analíticos incluyen seis unidades que ya se impartieron en el 3^{er} y 4^{to} años, y otros que aunque nuevos y relacionados con el Inglés Médico, no responden a las necesidades de los estudiantes de acuerdo a los perfiles que cursan.²¹

La presente investigación incluyó la especialidad de Cuidados Intensivos y Emergencias por ser la de mayor matrícula de estudiantes y porque esta especialidad reviste gran importancia en todos los niveles de atención de salud; y se centró en la habilidad de comprensión de lectura ya que, a criterio de la investigadora, es uno de los aspectos débiles de estas asignaturas y además por la importancia que reviste en el aprendizaje del idioma inglés.

La aplicación de métodos empíricos²² como la encuesta y prueba diagnóstica a estudiantes, la entrevista a profesores y la observación a clases, permitió constatar que los profesores han logrado desarrollar en sus estudiantes habilidades de lectura a un nivel elemental y reproductivo, las cuales no son efectivas para comprender a plenitud un texto de lectura en el idioma inglés. Con frecuencia se presentan ejercicios que demandan su realización de forma mecánica, para contestar

exactamente lo que aparece escrito, sin llegar a su decodificación, su interpretación y su valoración.¹³

Las actividades de producción donde se les pide extraer las ideas esenciales del texto, la continuación del mismo con ideas propias, resumir, interpretar lo leído y opinar sobre el tema son limitadas o nulas; mientras que la extrapolación de lo aprendido a otros contextos y la valoración de proceso de lectura casi nunca se realizan, por lo que se infiere que la comprensión de lectura no se desarrolla como un proceso en el que se integran de forma coherente las cuatro habilidades del idioma, no se utilizan textos sobre temáticas y géneros propios de enfermería, existe falta de consistencia en los objetivos y en la metodología que se orienta en los programas para el desarrollo de la comprensión de lectura y para el uso de su medio auxiliar (el libro de texto).¹²

Se puede plantear además, entre otras limitaciones, que objetivamente interfieren en el desarrollo del proceso de comprensión de lectura, la pobre motivación hacia el aprendizaje del inglés y hacia las clases de comprensión de lectura, en este último caso debido a que los estudiantes se enfrentan a textos sobre temas que en muchos casos no son de su agrado, y son sometidos a realizar determinados ejercicios (insuficientes a criterio de la investigadora), solo porque aparecen en los libros de textos, muy lejos de las exigencias de un diseño coherente de tareas docentes, que conlleven al aprendizaje consciente de habilidades, que ayuden a su formación como lector independiente y activo, y que además, propicien su desarrollo comunicativo en el idioma inglés.¹⁷

En resumen, se puede plantear que los profesores de inglés de los estudiantes verticalizados del perfil de cuidados intensivos y emergencia de la carrera de Licenciatura en Enfermería, que han impartido las asignaturas correspondientes a esta modalidad desde la introducción de las mismas en los planes de estudio, han utilizado textos y tareas docentes para el trabajo con la lectura nada motivantes para sus alumnos, lo que evidencia el pobre trabajo por parte de los mismos para mejorar la cantidad y calidad de estas tareas partiendo de la premisa de que conjuntamente con el desarrollo de la comprensión de lectura se puede potenciar el desarrollo de

Tareas comunicativas para desarrollar la comprensión de lectura en Inglés

habilidades comunicativas²³, especialmente si las tareas docentes son concebidas con este propósito.

Todo lo anteriormente planteado ha permitido declarar como **Problema científico.**²² de esta investigación el siguiente:

¿Cómo contribuir al desarrollo del proceso de comprensión de lectura en idioma inglés de los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, verticalizados en la especialidad de Cuidados Intensivos y Emergencias?

MARCO TEÓRICO

El proceso de enseñanza- aprendizaje. Consideraciones didácticas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el objeto de estudio de la Didáctica y el mismo evidencia externamente dos categorías que se convierten en básicas: el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje como la actividad que desarrolla el estudiante para aprender y la enseñanza como la actividad que dirige el profesor para que el estudiante aprenda. De estas dos categorías, el aprendizaje se constituye en fundamental y la labor del docente se concreta en dirigir el PEA de forma tal, que organice la enseñanza sobre la base de cómo aprende el estudiante para que este se convierta en sujeto activo de su proceso de aprendizaje.²⁴

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene entonces tres funciones: instructiva (formar el pensamiento), desarrolladora (formar en plenitud de facultades mentales y físicas) y educativa (formar sentimientos y valores). Este enfoque de formación integral significa que, en un único proceso, se forman todas las dimensiones de la personalidad.....”¹

De manera específica la Didáctica de la Educación Superior es la ciencia que estudia el proceso enseñanza-aprendizaje en la Escuela Superior, es decir, el proceso dirigido a la formación de una personalidad profesional capaz de resolver con profundidad e , independiente y creadoramente, los problemas básicos y generales que se le presentarán en los distintos campos de acción de su objeto de trabajo sobre la base de un profundo dominio del sistema de conocimientos y habilidades correspondientes a la rama del saber que estudia dicho objeto.

El PEA nada tiene de espontáneo, de ahí la necesidad de realizar una correcta planificación, organización y control del mismo teniendo como premisa su carácter sistémico y sus componentes esenciales sin los cuales no es posible planearlo, ni desarrollarlo.²⁵

Diversas son las opiniones en aceptar o no que “problema” es uno de estos componentes, sin embargo los criterios son unánimes al aceptar que “objetivo”, “contenido”, método”, “medio”, “evaluación”, “alumno-grupo (actividad de aprendizaje) y ”maestro-profesor (actividad de enseñanza) son los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje.²⁰

Varios autores coinciden en señalar seis componentes fundamentales para su estudio: los objetivos, el contenido, los métodos, las formas organizativas, los medios de enseñanza y la evaluación. Otros prefieren clasificarlos en dos grandes grupos (personológicos y no personológicos).²⁴

En su libro Proceso de enseñanza-aprendizaje. Temas para Enfermería, Nilda Fernández Bello²⁶ hace referencia a dos grupos fundamentales de componentes: los componentes personales dentro de los que se encuentran alumnos y profesores con todas sus posibles relaciones y los componentes no personales: problema, objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización de la enseñanza.

La autora de esta investigación asume la anterior clasificación por considerarla más abarcadora al incluir todas las relaciones que se establecen entre los protagonistas del proceso: alumno y profesor. Esta clasificación es de vital importancia en el desarrollo lógico de los elementos didácticos que se abordan en la propuesta.

La esencia del proceso enseñanza aprendizaje radica en que es la sociedad la que establece las características que debe reunir el egresado, lo que se debe entender como el problema que dicha sociedad le plantea a la escuela. Toda institución desde el Rector hasta el profesor, desarrolla sus actividades para formar en el estudiante dichas características. De ahí la esencia social del proceso docente y en particular el de la Educación Superior.²⁵

Esta relación que se establece entre el proceso docente-educativo y el contexto social, conocida también como relación universidad-sociedad está contemplada en la primera ley de la Didáctica, analizada por Carlos Álvarez de Zayas²⁷ y se concreta en las categorías problema-objeto-objetivo.

Él propone la categoría de **problema** que comúnmente no ha sido declarado como una categoría didáctica. Se comparte asumir el problema como categoría de la Didáctica al considerar que el objetivo se deriva de un problema, y que el problema encierra la necesidad e inicia el proceso. El **objetivo** es la categoría principal porque delimita la aspiración en la formación del estudiante, no obstante, el problema le antecede e incluso tiene incidencia en la lógica de la determinación de las restantes categorías y la planificación del proceso.²⁷

La relación universidad-sociedad no es un problema abstracto que pueda expresarse en planos muy generales, esta debe ser llevada a cada región o comunidad, y en la Universidad, a la célula más elemental del proceso docente educativo, la tarea docente.

Los problemas que se han de resolver por los egresados universitarios y para lo cual deben estar preparados mediante el dominio de determinadas habilidades profesionales, tienen que ser los de la región o lugar donde se desempeñan estos profesionales. El dominio de estas habilidades se debe producir durante la formación del futuro profesional en la universidad. Las metas y objetivos deben estar centradas en enseñar a pensar y aprender a aprender. Los alumnos deben egresar de estas instituciones educativas con una serie de habilidades como procesadores activos y efectivos de conocimientos.²⁵

Formar un profesional con un alto nivel de desarrollo científico-cultural, con una alta concepción humanista y que además defienda los principios de nuestra Revolución donde quiera que se encuentre, es el encargo de nuestras Universidades de Ciencias Médicas. El encargo social constituye el problema a resolver, este determina el carácter del proceso docente educativo y en primer lugar sus objetivos, de los cuales se derivan el resto de los componentes del mencionado proceso.⁴

Esta ley aplicada de forma más concreta al objeto de estudio de esta investigación arroja que el encargo social (problema), exige la formación de un profesional de enfermería con una sólida formación científica, ello determina la necesidad de que dicho profesional domine el inglés y comprenda textos escritos en este idioma (objetivo), para lo cual se desarrolla el proceso enseñanza- aprendizaje del inglés y de comprensión de lectura (proceso) con un carácter sistémico. Al tener los objetivos de la disciplina un carácter rector que determinan los objetivos de cada asignatura y habilidad, estos se convierten en la expresión sistémica del proceso para satisfacer el encargo social mencionado con anterioridad.^{5, 27}

La tarea fundamental de la Didáctica es la de estructurar los distintos componentes que caracterizan el proceso y así alcanzar el encargo social. Para ello se apoya en las leyes y regularidades inherentes al proceso y a su dinámica. La segunda ley de la didáctica establece las relaciones entre los componentes del proceso que garantizan

que el estudiante alcance el objetivo. Esta ley se formula a través de la tríada dialéctica: objetivo, contenido, método.²⁷

Esta relación entre el objetivo y el contenido se manifiesta en cada una de las unidades organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés mediante la solución de tareas docentes en el tema o unidad, en las asignaturas, el año, la disciplina y la carrera.⁶

Gradar los objetivos para cada uno de estos niveles es, a criterio de la investigadora, de fundamental importancia para garantizar su posterior logro, el cual dependerá además de una correcta selección y organización de los contenidos, así como de una correcta utilización de los métodos de enseñanza.¹⁰

La disciplina idioma Inglés tiene como objetivo la formación de habilidades comunicativas en este idioma para el futuro desempeño profesional de los estudiantes de Enfermería. Para ello se imparten contenidos generales y específicos de la especialidad a través de las funciones comunicativas y se utiliza como método el enfoque comunicativo. Estos elementos se analizan de forma exhaustiva en la propuesta de tareas comunicativas para la comprensión de lectura por la importancia que los mismos poseen.^{5, 28}

El aprendizaje o actividad de los estudiantes se realiza en función del cumplimiento de los objetivos del proceso docente, pero cada estudiante, que es objeto de la enseñanza, se convierte en sujeto de su aprendizaje al imprimirle su propia dinámica y personalidad. Para el estudiante el contenido es el objeto de aprendizaje con vistas a alcanzar sus objetivos.²⁹

Esta doble condición de objeto y sujeto que tiene el estudiante, encierra la dinámica del aprendizaje, ya que es un individuo consciente, que se autodirige en función del logro de determinados fines. En la medida en que el estudiante es más consciente, independiente y espontáneo, se garantiza el cumplimiento eficiente de los objetivos planteados por la sociedad y la escuela.²⁴

El papel orientador lo tiene el profesor como representante de la sociedad en proceso de enseñanza aprendizaje, y es él, quien plantea los objetivos a los estudiantes. El objetivo de la sociedad de obtener un profesional independiente y creador se produce en el desarrollo del proceso, en el que las formas y métodos

estimulan la actividad consciente e independiente del estudiante en aras de la solución de los problemas que se le presente.^{30, 31}

El Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

La didáctica de lenguas extranjeras en el contexto cubano actual se basa al igual que el resto de las didácticas especiales en un proceso de naturaleza social y cultural donde se revela la integración de lo cognitivo y lo afectivo, que parte de la relación que existe entre lo “instructivo, educativo y desarrollador”.³² Estas funciones se materializan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, donde la enseñanza es vista desde una perspectiva desarrolladora, y concebida como “...el proceso sistémico de transmisión de la cultura..., que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los...estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. (Castellanos 2001:58)³¹

Estos procesos le permiten al estudiante apropiarse de los hábitos, las habilidades y los valores de la sociedad en que vive, así como, de las vías para lograr su autodesarrollo y autorregulación, para lo cual debe incluir en este proceso de apropiación las estrategias de aprendizajes. Por tanto, el aprendizaje en lenguas extranjeras, en este caso el inglés, significa adquirir el sistema de conocimientos en función de sus objetivos sociales y profesionales.²⁶

Para la lengua extranjera, hay conciencia del uso, pero no hay desarrollo total del mismo. El éxito del aprendizaje en la lengua extranjera va a depender de un cierto grado de madurez en la nativa. El individuo transfiere sus experiencias lingüísticas a la lengua foránea, aunque en este sentido hay que prestar especial atención pues pueden producirse “transferencias negativas” de la lengua materna a la extranjera. Por tanto, la tarea no es enseñar a pensar, sino enseñar a pensar en la lengua extranjera, que es un proceso paulatino y no de golpe.³

Con mucha frecuencia los profesores de lengua inglesa o de cualquier otra lengua extranjera insisten en que sus alumnos “piensen” en dicha lengua, así habrá un proceso lógico de planificación de la misma y más tarde de su expresión oral o

escrita según el caso. La autora de esta investigación afirma que esto es posible lograrlo con eficiencia solo en los niveles intermedios y avanzados cuando se haya adquirido los elementos básicos del idioma.²⁸

No obstante esto no se logra con facilidad en todos los alumnos de los niveles ya mencionados, por lo que se hace necesario tener en cuenta la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) conceptualizada por Vigotsky³³ como “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”. Todo ello proporciona el ulterior desarrollo que se logra a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado por los conocimientos del alumno y lo que sea capaz de hacer con la ayuda de otros, lo que contribuirá a lograr mejores resultados. “La ZDP permite...establecer pronósticos certeros sobre las posibilidades de alcanzar niveles superiores de desarrollo”.¹⁹

El colectivo y el maestro como conductores juegan un papel importante, pues el individuo nace con determinadas capacidades las que se desarrollan en mayor o menor medida en dependencia de la influencia del medio y la ayuda de los que le rodean. De aquí la importancia que reviste el trabajo en grupos o parejas; procedimiento muy utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. El profesor como conductor del proceso, tiene en cuenta la zona de desarrollo actual (ZDA) y la ZDP del estudiante y reorganiza el grupo de forma tal que los que necesiten la ayuda trabajen en pareja con los más capaces.²⁶

Factores de primordial importancia en la enseñanza de idiomas lo constituyen el nivel de motivación e interés de los alumnos, así como sus necesidades.³

Moreno M³⁴, refiere que los motivos superiores que más incidencia tienen en la motivación de la personalidad, presentan como característica distintiva su integración en sistemas conscientes de regulación motivacional: la autovaloración, los ideales y las intenciones profesionales. Estos integran aquellos motivos que tienen un mayor peso en la orientación de la personalidad.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, en opinión de la investigadora, se puede proyectar desde distintos ángulos, pero puede ser muy

provechosa si se proyecta con un enfoque motivacional, pues su enseñanza precisa de una atmósfera emocional especial para que el alumno se entusiasme y se sienta inmerso en cada clase que reciba.

La enseñanza de idiomas tiene como objetivo lograr niveles de aprendizaje y desarrollo de las habilidades del idioma con énfasis en la comunicación oral, pero como plantea Moreno M³⁴, la existencia de un motivo no implica necesariamente su expresión efectiva en la regulación de la conducta y que se logre el aprendizaje deseado. Es, en opinión de la investigadora, la razón por la que en los escenarios docentes de la enseñanza del inglés no siempre se logra un alto nivel de motivación; en primer lugar por la dificultad que representa el aprendizaje de este idioma fuera del contexto real, en segundo lugar porque para muchos estudiantes aún no representa una necesidad, un motivo conscientemente expresado, a lo que se suma, la carencia de recursos didácticos que manifiestan muchos profesores. Estas limitaciones prevalecen en casi todos los niveles de enseñanza y constituye un reto para el personal docente de esta disciplina^{34, 35}

La motivación constituye una faceta compleja y sutil del proceso docente educativo, ya que la misma abarca los motivos personales de los alumnos. Su esencia radica en crear las condiciones desde el punto de vista didáctico, para que los mismos comprendan el sentido y la significación de lo que estudian, de sus habilidades, en virtud de lo cual se origina el deseo de conocer lo nuevo, de aprender y aplicar los conocimientos en la solución de tareas prácticas.³⁶

Para la autora de esta tesis, este es un planteamiento de mucho valor teórico-metodológico por las implicaciones que se derivan a la hora de elaborar tareas que permitan elevar los niveles motivacionales de los educandos.¹⁵

El profesor de inglés, tiene que influir en los procesos lógicos del pensamiento y en el estado psicológico del alumno, para así actuar positivamente en su campo motivacional, despertar motivos, intereses, estimular su atención y su imaginación creadora.³

Cuando un estudiante recibe una clase que lo emociona, esto repercute sobre su voluntad: dedica tiempo y esfuerzo a conocer más sobre este nuevo fenómeno que ha llegado a su conciencia; así crece su campo conceptual y podrá emocionarse

nuevamente ante los conocimientos descubiertos y disfrutará del proceso de cognición.³⁴

Esta opinión se toma como punto de partida para el correcto desarrollo de este trabajo, por lo que la autora, defiende el criterio de que el profesor además de elaborar nuevos ejercicios y cambiar textos de programas ya establecidos, tiene que, primero, pensar cuidadosamente sobre cada detalle de su actividad docente, impregnar en cada ocasión su espíritu creador, centrado esencialmente en su palabra emotiva, sus vivencias, demostrar que está convencido de lo que enseña para que los conocimientos que imparta sean realmente significativos para sus alumnos, y que las tareas que proponga coadyuven a esa motivación en ellos.³²

De la motivación depende, en gran medida, el éxito del proceso de aprendizaje en el aula y la calidad con que el alumno sea capaz de ser partícipe de su crecimiento personal cuando se enfrenta a las tareas docentes que se proponen.

La motivación hacia las clases de inglés y específicamente a las de comprensión de lectura está estrechamente vinculada con la comunicación, pues cuando se utiliza un vocabulario claro, preciso y asequible, ya se está motivando.¹⁵

El alumno motivado, interesado por aprender el inglés, tendrá una disposición positiva hacia la realización de las tareas que se desarrollen en clases y por alcanzar el resultado deseado. Así, interactúan la motivación y las esferas intelectuales y volitivas-emocionales de la personalidad, la disposición positiva de cada una estará vinculada con las otras, y finalmente con el éxito.³⁶

Un profesor que quiere motivar a sus alumnos y lograr el éxito en el aprendizaje de ellos, en opinión de la autora, deberá hacerse estas preguntas cada día: ¿Cómo estimulo la actividad intelectual de mis alumnos?; ¿Cómo despierto su interés por aprender?

Es responsabilidad del profesor activar los intereses cognoscitivos de los alumnos y motivarlos para el aprendizaje, por lo que la autora de la presente investigación comparte el criterio de Antich, Gandarias y Ashworth, quienes plantean que se debe tener en cuenta quién es el que aprende, qué necesita aprender, por qué, para qué y cómo puede aprenderlo, o sea, qué métodos o vías a utilizar.^{3, 37}

El enfoque comunicativo tiene amplia divulgación y aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este no es un método sino un enfoque que tiene sus bases en la Lingüística Textual y en la Teoría de la Comunicación.²⁸

El enfoque comunicativo se considera esencialmente didáctica del habla que se centra en el problema de la comunicación humana, para lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, capaces de comprender y construir textos de forma coherente en dependencia de las necesidades comunicativas que se les presenten en las diferentes situaciones sociales en las que han de interactuar.²³

Cuando aludimos al enfoque comunicativo debemos tener en cuenta que el mismo se refiere tanto a las teorías relativas a la naturaleza del lenguaje como a las teorías del aprendizaje, pues a la luz de las alternativas curriculares es interesante observar las tensiones producidas entre las distintas teorías disciplinarias de la lengua y el desarrollo de diferentes enfoques pedagógicos y cognitivos.¹⁸

Este enfoque, a criterio de la autora, aporta elementos significativos al PEA de lenguas extranjeras, en especial para la EMS. Conformado sobre la base de toda la experiencia anterior, y los nuevos postulados, le otorga al significado un papel primordial; así como al aprender la lengua en un contexto para comunicar, un lugar fundamental. Su premisa básica; la integración de habilidades desde el primer día, a diferencia de los métodos precedentes, que posponían la lectura y escritura hasta que se había adquirido el sistema fonético-fonológico de la lengua; en otras palabras, estos elementos caracterizan el alto nivel de sensibilidad de este enfoque con las necesidades individuales de los estudiantes.³

Jack C. Richards ³⁸ plantea que el uso del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés implica consecuentemente un cambio en la metodología de su enseñanza. Se ha discutido sobre la premisa de que los estudiantes aprenden un idioma a través del proceso de comunicación en sí y que la comunicación que es significativa para él, le proporciona mejores oportunidades para el aprendizaje que aquella que se realiza a través del enfoque basado en la gramática.

La investigadora concuerda plenamente con lo planteado por Richards ya que cuando el estudiante se ve inmerso en un acto comunicativo con significado y con alguna carga emotiva para él, el desempeño de este estudiante es más eficiente.

Investigaciones en el orden psicológico, referidas al aprendizaje y a la naturaleza emocional del lenguaje, junto a otras contribuciones de orden pedagógico y educativo, son el fundamento de la actual didáctica de lenguas extranjeras.

Los principios abordados por Bryan Green, M³⁹ delimitan los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, pero en esta investigación se hará referencia a los que se relacionan de forma más específica con el tema de la misma:

1. Atención a la diversidad: Este aspecto es vital en la didáctica de lenguas extranjeras, la cual debe atender a la diversidad personal y cultural de los estudiantes, así como su variedad de intereses y necesidades.

2. Interacción verbal: Toda clase de idioma debe favorecer la interacción verbal entre el docente y los estudiantes y entre ellos mismos, ya que de esta forma se construye el proceso didáctico y sirve de ensayo a las actividades lingüísticas que se llevarán a cabo fuera del aula.

3. Cooperación y participación: Elementos imprescindibles en el aula de idioma, es decir cooperación y participación de todos los alumnos, ya que de esta forma se logrará el aprendizaje de la comunicación oral y escrita. Un clima excesivamente competitivo, o que no fomente la confianza entre los estudiantes inhibe las intervenciones, lo que disminuirá la frecuencia de oportunidades para actuar de forma comunicativa.

4. Actividades coherentes e integradoras: La interacción en clases debe permitir el desarrollo de las actividades de forma coherente, con una secuencia lógica donde se integren los contenidos de acuerdo con el nivel de asimilación de los estudiantes.

5. Uso de la lengua materna: Esta puede ser usada y considerada en clase como un elemento positivo sobre el cual se construye la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

6. Contenidos lingüísticos: Los contenidos de la enseñanza comunicativa de la lengua extranjera deben abarcar:

- a) La interacción oral entre hablantes.
- b) La expresión y la comprensión oral de discursos.

c) La capacidad de expresarse por escrito.

d) La comprensión de lectura.

7. Utilización del texto: La atención a la dimensión social del significado de la lengua requiere que las oraciones que se lleven al aula no se presenten de forma aislada, sino conectados en un texto y como parte de una actuación basada en usos lingüísticos.

8. Variedad y gradación de la dificultad de los textos: Es necesario utilizar en el aula textos “auténticos”⁹ y variados en forma de documentos escritos o en soporte magnético. Esta tipología de texto es la que más predomina en la literatura que se publica a nivel mundial, por lo que se requiere de una buena preparación para su lectura y comprensión. La dificultad de estos estará marcada tanto por el grado de dominio lingüístico que se requiere del alumno, como por la naturaleza de la tarea a realizar con estos documentos.

9. Proyectos y tareas: Para atender a la dimensión discursiva del lenguaje no se puede organizar el programa de una lengua extranjera sobre la base de la secuencia de aspectos lingüísticos o pragmáticos. El programa debe articularse alrededor de actuaciones más o menos extensas (proyectos o tareas) que, en ocasiones pueden tener como objetivo: centrar la atención sobre la lengua estudiada, pero que en la mayoría de los casos consistirán en un ensayo de las situaciones reales que se vivirán fuera del aula.

10. Utilización del discurso generado en el aula: Es necesario que los docentes de lengua extranjera valoren el discurso que se genera en el aula entre los alumnos, y entre el profesor y los alumnos, no solo como input significativo, sino también como una actuación coherente. Es precisamente este discurso, el que permite integrar las aportaciones discursivas, que deben responder casi siempre a las cuatro habilidades del idioma.

11. La observación y la mediación: El profesor debe ser un observador atento y un mediador en el aprendizaje de sus estudiantes, debe brindar los niveles de ayuda necesarios para el desarrollo de cada tarea, apoyar y resaltar los esfuerzos realizados por los alumnos para comunicarse oralmente o por escrito en la lengua

que aprenden, aceptando sus sugerencias e iniciativas, debe además señalar los errores en el momento y con la forma adecuada.

12. Atención a la personalidad de los alumnos: En la interacción y en las actividades desarrolladas en el aula se debe tener presente:

- La sensibilidad y emotividad de los estudiantes
- La curiosidad y el afán de aprender de los mismos
- Sus niveles de desarrollo psíquico en el caso de no ser adultos
- Su autoestima y los rasgos sobresalientes de su personalidad.

13. Desarrollo de la Autonomía: Un objetivo central de la docencia de lengua extranjera debe ser desarrollar la autonomía en el aprendizaje, brindar posibilidades para la realización de tareas de forma independiente, estimular la reflexión sobre qué estrategia(s) es/son más efectiva(s) para el desarrollo de determinada habilidad y facilitar la toma de decisiones en las actividades de aprendizaje que se realicen. La autonomía, además de contribuir al desarrollo personal de los estudiantes, puede compensar el siempre escaso número de horas de práctica lingüística, e incluso es posible que sea la única manera de atender con eficacia a la diversidad de expectativas, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

14. Evaluación continua: La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y debe ser aplicada de forma continua. Se ocupará tanto de los niveles alcanzados como del proceso seguido para ello, desarrollando la capacidad de auto-evaluación y la coevaluación, así como, la toma de decisiones posteriormente.

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas tiene como objetivo comprobar el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma y se realiza a través de ellas y de las funciones comunicativas establecidas para cada asignatura.

La evaluación comprende la variante oral y escrita pero la primacía en este proceso la tiene la habilidad oral, sin cuyo dominio no se puede cumplir el objetivo general en cualquiera de los niveles de enseñanza. Siempre se toma como referente evaluativo la condición de que se logre la comunicación a pesar de los errores gramaticales, lexicales o fonéticos.^{40, 41}

La investigadora considera que estos principios para la enseñanza de lenguas son aplicables al desarrollo de cada una de las habilidades de la lengua, aunque, si se

quiere profundizar en la habilidad de comprensión de lectura se considera oportuno hacer referencia a dos de los principios incluidos en la propuesta hecha por Medina Betancourt¹³, basada en su experiencia docente e investigativa y cuyo propósito fue resolver las dificultades encontradas en el desempeño metodológico de los profesores de Inglés para dirigir el aprendizaje de la habilidad comprensión lectora. El autor propuso lo siguiente:

1. Principio del tránsito por fases para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas: En el proceso de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas se identifican cuatro momentos:

a) El estudiante se prepara para interactuar con el texto oral o escrito, tanto desde el punto de vista cognitivo, como desde como desde el punto de vista afectivo-motivacional, con énfasis en este último: Fase de sensibilización; la interacción del estudiante con el texto en el que procesa la información para comprenderla y elaborarla: Fase de elaboración; las valoraciones del texto desde una posición crítica: Fase de reedificación; y una última fase de aplicación en la vida futura en estudios posteriores o en la vida profesional: Fase de generalización.

2. Principio del carácter integrado de las habilidades comunicativas para su formación y desarrollo: Las cuatro habilidades comunicativas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita) son inseparables y complementarias y en el acto comunicativo se dan de manera integrada.

La propuesta de principios hecha por Medina Betancourt¹³ es asumida por la autora de esta investigación, pues implica elementos que van más allá de lo didáctico y llegan hasta el componente axiológico del sistema de contenidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras. Para aplicar estos principios se hace necesario el empleo de nuevas técnicas y tareas, así como que profesores y alumnos asuman nuevos roles. En vez de utilizar actividades que demanden la memorización y repetición de oraciones y estructuras gramaticales, se hace necesario el empleo de actividades donde el estudiante negocie significados e interactúe comunicativamente cuando se requiera. ³¹

Es necesario además hacer un uso óptimo de la competencia comunicativas que el alumno haya adquirido a través de la apropiación y del uso de su lengua materna y

que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la segunda lengua, de igual forma proporcionar a los alumnos la información, la práctica y buena parte de las experiencias necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma.⁴²

La práctica comunicativa hace referencia a las actividades centradas en la práctica donde se hace uso del idioma en un contexto comunicativo real.

El enfoque comunicativo enfatiza en la comunicación y en la integración de las cuatro habilidades de la lengua. “Una solución razonable está en apoyar un método de integración...donde se adicionen las actividades orales a las de escritura y lectura..., y cree posibilidades interactivas que faciliten el desarrollo productivo.” (Zhang, 2009:33)⁴³

En relación a lo planteado por Zhang, la investigadora concuerda con este y considera, basada en su experiencia de más de 15 años en la EMS, que a pesar de los esfuerzos encaminados al desarrollo integrado de habilidades, aún queda mucho por hacer en la práctica docente debido precisamente a que los programas y los medios de enseñanzas no responden a este enfoque y plantean las tareas docentes por habilidades independientes.^{5, 21}

La comunicación. Su implicación en la enseñanza de idiomas.

E. A. Ortiz manifiesta que la comunicación juega un rol fundamental en la formación de muchas características esenciales de los procesos, estados y propiedades de la psiquis humana, y es uno de los factores más fuertes en la formación de la personalidad. Permite formar el intelecto general del hombre, las peculiaridades de su pensamiento, la memoria, los sentimientos y la voluntad.⁴⁴

El primer requisito de toda comunicación es que tanto el emisor como el receptor tengan un sistema de codificación y decodificación único o similar, sobre la base de sus experiencias anteriores, puntos de vistas, actitudes y valores. Cuando no existe este sistema común, la comunicación no se produce. Junto al establecimiento de un código o lenguaje común, es preciso que exista comprensión por parte de los interlocutores de la situación comunicativa, dada por la actividad conjunta en que esta se presenta.

En la enseñanza del inglés los anteriores requisitos son de imprescindible cumplimiento. El elemento fundamental, a criterio de esta investigadora, lo constituye la comprensión, ya que la enseñanza del inglés se realiza sobre la base de situaciones comunicativas que precisan del desempeño comunicativo de los estudiantes sobre la base de la comprensión mutua de lo que se expresa; si esta no se logra, se impide la comunicación.

La comunicación tiene varias funciones.

Informativa: Transmisión y recepción de la información.

Afectiva – valorativa: Juega un papel fundamental en el logro del mantenimiento del estado emocional de los individuos, lo que influye en su realización personal. Aquí es importante la imagen que se forme el individuo de sí mismo y de los demás, a través de la valoración de las cualidades de la personalidad de los interlocutores.

Reguladora: Gracias a esta función podemos conocer la marcha del proceso de comunicación entre los sujetos, el emisor sabe y evalúa el efecto que ha ocasionado con su mensaje sobre el receptor, lo que permite una autoevaluación constante del emisor. Esta función está muy ligada a la efectiva - valorativa y su influencia sobre el proceso depende de la efectividad de la información y el nivel de afectividad entre los sujetos.

Pero en el acto de la comunicación las funciones forman un todo único porque son elementos de un proceso inseparable. Es posible hablar de otras funciones como la actividad conjunta, el conocimiento mutuo de las personas y la formación y desarrollo de las relaciones interpersonales, si se enfoca la relación de la comunicación con la actividad y la organización de esta.⁴⁵

Teniendo en cuenta el tipo de lenguaje, la comunicación puede ser verbal y no verbal.

Verbal: Permite la comunicación entre los individuos ejerciendo influencias de forma especial, ya que contribuye a la formación de la personalidad debido a sus múltiples funciones, entre las que juega un papel importante la utilización de símbolos, señales y diferentes significados. El proceso de codificación y decodificación de la información se produce a través del sistema de signos del lenguaje humano.^{44, 45}

Acerca de este tipo de comunicación González F.⁴⁶, refleja tres aspectos importantes que se deben tener en cuenta para lograr efectividad en la comunicación: el uso social del lenguaje, el contenido de la comunicación y la producción del habla. En la comunicación verbal el lenguaje cumple funciones importantes entre las que podemos citar:

- **Función referencial:** Posibilidad del lenguaje de referirse al mundo de los objetos y a sus relaciones.
- **Función emotiva:** El emisor emite un mensaje con determinado referente, da información sobre el mismo, utilizando el lenguaje o gestos, posturas, tonos de voz u otra forma de comunicación no verbal. Esta función está presente durante toda la comunicación y está matizada por la personalidad de los sujetos.
- **Función comunicativa:** Garantiza que el emisor obtenga respuesta del receptor y se resalta la relación entre el mensaje y quien lo escucha. Aquí las características de la personalidad del receptor juegan un papel fundamental pues se ha demostrado que la efectividad comunicativa depende del tipo de persona a quien vaya dirigido el mensaje.
- **Función poética o estética:** Aquí el mensaje constituye el objeto de la comunicación, que ya no es considerado como instrumento, y expresan la relación entre los componentes del mensaje independientemente de su objetividad.
- **Función fática:** Relación entre el mensaje y el proceso comunicativo con el objetivo de mantenerlo o detenerlo. Nos permite estar en contacto con la vida social, con el objetivo de informarnos; aquí se da más importancia al “estarse comunicando” que al contenido de la comunicación.
- **Función metalingüística:** Permite la regulación y la autorregulación durante la comunicación. Adecua el mensaje en dependencia de las características o posibilidades a las que va dirigida, se considera al lenguaje como objeto de la

comunicación, se explican los términos científicos, sus significados para su mejor composición.

No verbal: Incluye el conjunto de mímicas, gestos, posición del profesor y contacto.

En la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés, según el criterio de la autora, la comunicación es la esencia del proceso, ya que constituye el propósito, el medio y el fin del mismo. Cuando se aprende un idioma se hace uso de él para comunicarse con otros usuarios del mismo y es imprescindible que se garantice la transmisión coherente de las ideas que se quieren expresar en virtud de que se entienda lo que se dice o escribe, sino, no habrá comunicación.

El proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier idioma se realiza a través de funciones comunicativas, o sea, se enseña el idioma en función de lo que se hará con él en la vida real.⁴²

E. Ortiz ⁴⁴ considera que la acción educativa es, una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia conciencia. El educador se educa en la comunicación con el educando y este en la comunicación con el educador. Comunicarse más y mejor es educarse más auténticamente.

La comunicación pedagógica o educativa es según E. Ortiz, una variante de la comunicación interpersonal que establece el maestro con sus alumnos, padres y otras personas, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educadores y educandos, en cierto carácter obligatorio para que pueda tener lugar la continuidad necesaria del proceso pedagógico.⁴⁴

Existe una estrecha relación entre el aprendizaje y la comunicación que se condicionan mutuamente, ya que como afirma Ortiz Torres⁴⁴ no puede haber aprendizaje sin una comunicación pedagógica, ni comunicación pedagógica sin lograr aprendizaje, pues el proceso de enseñanza aprendizaje es un acto comunicacional por excelencia y a su vez esta comunicación pedagógica tiene que ser instructiva y educativa por excelencia; esto es lo que permite afirmar que el aprendizaje tiene carácter dialógico y a su vez para que el diálogo tenga carácter educativo debe cumplir con una serie de requisitos, que son abordados por este autor, entre los que nos permitimos mencionar algunos:

- Motivar a los estudiantes para apropiarse de nuevos conocimientos.
- Estimular la búsqueda y/o aparición de los conocimientos.
- Demostrar a los estudiantes las dificultades y cómo superarlas.
- Lograr la participación activa de los estudiantes y de forma consiente.
- Promover la reflexión individual y colectiva sobre los contenidos tratados.
- Incentivar la creatividad del estudiante.
- Provocar la polémica entre los estudiantes sobre determinados contenidos de valor instructivo y educativo.
- Coadyuvar el uso correcto del idioma materno y las reglas de educación formal.
- Propiciar la formación de valores morales, éticos y ciudadanos.

En trabajos desarrollados en instituciones de salud se evidencian algunas características que influyen en el proceso docente, se resaltan como las más importantes: limitaciones en el estilo de comunicación, dificultades en la interacción comunicativa grupal y la necesidad de conocimientos pedagógicos por parte de los profesores para facilitar la educación a través de la comunicación.⁴⁷

Al hacer una valoración de estas limitaciones y teniendo en cuenta el marco en que ocurre la comunicación pedagógica, la investigadora, reflexiona sobre la necesidad de que los docentes se sensibilicen con la concepción de que la educación es un proceso de interacción y diálogo. Esta es una de sus aristas en el proceso docente educativo: Cómo enseñar a comunicarse haciendo, el profesor, un uso efectivo de la comunicación. En este sentido los profesores de idioma deben garantizar una acertada comunicación en cada una de sus clases. Cada profesor debe realizar la orientación hacia los objetivos, explicar y demostrar (al menos con un ejemplo) todas y cada una de las tareas docentes que se realicen en clases, y tener siempre en cuenta que los estudiantes se enfrentan a un idioma que no conocen y que para lograr su adquisición consciente hay que ser lo más explícito posible.⁴⁸

La otra arista del proceso está precisamente en lograr la comunicación entre los estudiantes. El aprendizaje de idiomas requiere de intercambios comunicativos, tal y como ocurre en la vida real. En el marco del aula, estos intercambios en muchas ocasiones se hacen de forma simulada, pero no por ello deja de tener una

connotación real y comunicativa para los estudiantes. El trabajo en grupos y parejas es la vía más idónea, no solo para motivar las clases, desarrollar estrategias y habilidades en el idioma, sino también para desarrollar valores en los estudiantes.⁴⁹

Durante mucho tiempo en la literatura científica y en las interpretaciones cotidianas del término comunicación, este se ha concebido únicamente relacionado a la transmisión de información. Esto puede explicarse no solo por una concepción limitada de la comunicación, sino también por el notable papel que juega la información en la vida social y personal, así como las posibilidades reales de abordar su estudio en el plano científico.⁴⁶

La investigadora considera que el hecho de transmitir una información no garantiza que la misma sea comprendida por el interlocutor ni aceptada por él. En este sentido es necesario considerar el problema de la significación del mensaje para el receptor. Es un hecho cotidiano que la significación de las palabras varía de una persona a otra, en dependencia de factores de índole social, política, cultural, experiencias individuales y edad. De aquí que sea indispensables el establecimiento de un código o lenguaje común entre los interlocutores, que permita una similitud en los significados de los términos usados y la elaboración de un sentido común de la comunicación.

El perfeccionamiento de la comunicación resulta una tarea de primer orden dentro del proceso pedagógico de la escuela y en su sentido más genérico, a nivel de toda la sociedad. Es apremiante la búsqueda de formas interactivas grupales para lograr dicho perfeccionamiento.⁴⁴

Las habilidades según criterios de algunos autores.

La habilidad es conocimiento en acción, según Danilov, referenciado por Álvarez de Zayas, quien, desde su perspectiva considera que, esta no es más que la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad.³⁰

Al considerar la habilidad como “**conocimiento en acción**”; y lo que significa para el objeto y campo de acción de la presente investigación, la investigadora plantea que: **es conocimiento en acción para lograr la comprensión de un texto, con el fin de crear un espacio comunicativo donde se exprese el producto de esta**

comprensión, se transite coherentemente por las fases del proceso para lo que se hace necesario el dominio de acciones bien aprendidas y puestas en práctica en función del texto y las tareas docentes planteadas.¹⁸

Desde el punto de vista psicológico, la habilidad es, el sistema de acciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo. Tal definición se ajusta a la propuesta de esta investigación, en ella sobresalen los modos de actuación del hombre que a través de sus habilidades manifiestan una cultura reconstruida y enfatiza en su carácter consciente referidas en definiciones por Rosa Antich³, donde se enmarca el desarrollo de las habilidades desde la actividad como forma para su asimilación que implica el conocimiento y su concreción en la práctica y en la actividad valorativa.

El desarrollo de estas habilidades, considera la investigadora, presupone una dirección consciente por parte del profesor para que el estudiante pueda planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje. El profesor debe ser capaz de dirigir un proceso donde el estudiante conozca qué es lo que va a aprender, qué utilidad tiene lo aprendido, cómo va a estructurar su accionar, qué criterio seguirá para guiar y evaluar su aprendizaje, con quién y bajo qué condiciones establecerá la colaboración con sus compañeros.¹⁹

Ello implica la necesidad de recibir y aprender a ofrecer los niveles de ayuda de una manera dosificada, que le permita avanzar hacia el logro de los objetivos propuestos, sin perder su protagonismo e independencia y aprender a someter a juicio crítico su desempeño, el de su grupo y el de los demás, de forma que pueda definir sus logros, insuficiencias y potencialidades para pasar a niveles de desarrollo superior en el contexto de las tareas docentes.²³

Las habilidades comunicativas.

Existen diferentes concepciones acerca de qué son las habilidades comunicativas. Se entiende que estas habilidades se refieren al sistema de acciones cuyo dominio por parte del individuo le permite comunicarse con los demás y solucionar diferentes conflictos comunicativos en el medio en que se desenvuelva.³⁸

Para lograr la habilidad comunicativa es necesario desarrollar un conjunto de habilidades, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- Habilidades para la expresión referidas en el intercambio de mensajes de naturaleza verbal y extraverbal.
- Habilidades para la observación conductual dadas por la posibilidad de determinar, en una situación de comunicación, un conjunto de características asociadas a la misma a partir de indicaciones conductuales del interlocutor, al actuar como receptor.²³
- Habilidades para la relación empática, dadas por la posibilidad de lograr un verdadero acercamiento humano de uno al otro. Cuando se refiere a las habilidades para la expresión oral se piensa en el uso mismo del lenguaje verbal y extraverbal; al logro de una expresión coherente, precisa, al dominio de un amplio y variado vocabulario que brinde mayores posibilidades de ser comprendidos; a la utilización de ejemplos, si es posible cercanos a la experiencia de los demás participantes en el proceso; en fin a la utilización de todas las variantes posibles que tiene el ser humano para la expresión.⁵⁰

El cumplimiento de estas exigencias comunicativas de oratoria, didácticas y socio-psicológicas para la labor profesional pedagógica constituyen requisitos básicos para lograr una competencia comunicativa, por lo cual se integran al modelo del sistema de exigencias que sirve de base para entrenar a los maestros en la optimización de su comportamiento como comunicadores profesionales.^{42, 50}

En el caso específico de la enseñanza del inglés el dominio de las habilidades comunicativas es precisamente el objetivo fundamental de su disciplina. Desde el comienzo del inglés básico hasta la culminación del IPE se desarrollan un grupo importante de subhabilidades que tributan a este fin.

Consideraciones didácticas del inglés con propósitos específicos en las carreras de Ciencias Médicas.

“La enseñanza del inglés con propósitos específicos no significa enseñar variedades del inglés. El hecho de que el lenguaje se usa para propósitos específicos no significa que este sea una forma especial de lenguaje, diferente en su forma, de otros” (Hutchinson, T. 1999: 19)⁵¹

De acuerdo con el autor de la anterior cita, existen características que pueden ser identificadas como “típicas” de un contexto de uso particular que el estudiante con mayor probabilidad encuentra en una situación determinada; pero estas diferencias no deben limitar el área que abarca todo el uso del idioma inglés, así como todo el uso del lenguaje.

El inglés con propósitos específicos no es diferente a cualquier otra forma de enseñanza de lengua en lo relacionado con su basamento en principios de aprendizaje efectivo y eficiente. A pesar de que el contenido de aprendizaje pueda cambiar, no existe razón para suponer que los procesos de aprendizaje para el inglés con propósitos específicos serán diferentes de aquellos para el aprendizaje del inglés general.³

El inglés con propósitos específicos, considera la investigadora, está diseñado para aprendices que poseen una razón profesional para aprender inglés, así como un contexto común en el cual usan este idioma, un conocimiento del contenido de su área, así como estrategias de aprendizaje bien desarrolladas, lo que significa, que el estudiante trae a esta clase una razón para aprender y un contexto para usarlo, un conocimiento del campo vocacional y profesional así como estrategias de aprendizaje bien desarrolladas.

“El inglés con propósitos específicos es una aproximación para la enseñanza de una lengua en la cual todas las decisiones, tales como contenido y método, toman como base las razones del aprendiz por aprender”. (Hutchinson, T. 1999: 32)⁵¹

De este concepto se deriva el utilizado en la presente investigación referido al Inglés Médico, el cual significa la parte de la enseñanza del idioma inglés que se especializa en la terminología médica, se estudia en el ciclo clínico de las Ciencias Médicas, incluye las especialidades de Medicina, Estomatología y Enfermería, respectivamente, y se estudia en Institutos Superiores y Facultades de Ciencias Médicas de nuestro país.⁴

Los cursos de inglés con propósitos específicos toman como base las necesidades e intereses identificadas previamente en los estudiantes, los modos de actuación y el

perfil del egresado, los conocimientos antecedentes y nivel de desarrollo alcanzado en el ciclo anterior (inglés general).^{1,7}

Estos cursos no usan tareas artificiales que enseñen vocabulario arbitrario, ni practican estructuras gramaticales fuera de contexto. Ellos necesitan de creatividad como factor importante para su mejor desarrollo. La discusión sobre el inglés con propósitos específicos se ha movido principalmente alrededor de la especificación de las necesidades de los estudiantes y de la elaboración de un programa basado en estas necesidades.^{34,35}

En las Ciencias Médicas, especialmente en los años 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to} de Enfermería, el inglés con Propósitos Específicos, afirma la investigadora, desempeña un papel importante. Los programas para estos años están diseñados desde el punto de vista médico, de manera que los estudiantes comienzan a utilizar el inglés con propósitos específicos en actividades relacionadas con la Educación en el Trabajo.^{4,5} No obstante, a pesar de que en teoría los objetivos para este tipo de enseñanza del inglés con propósitos específicos en las Ciencias Médicas pudieran parecer aceptables, en la práctica escolar aparecen dificultades específicas que hacen que los primeramente planteados no se cumplan correctamente.¹⁷ Dentro de las más comunes se incluyen:

- Diseño de programas analíticos sin carácter sistémico en su relación objetivo, contenido y método.
- Poca inclusión de habilidades de tipo intelectual de gran importancia para el desarrollo integral de la competencia comunicativa de los estudiantes en dichos programas.
- Existencia de libros de texto y cuaderno de actividades con contenidos desactualizados que no incluyen además el trabajo integrado con las cuatro habilidades del lenguaje.
- No inclusión en los programas de estudio de los intereses comunicativos de los estudiantes.

- No existencia de un balance apropiado entre las exigencias evaluativas de los planes y programas de estudio y las exigencias comunicativas del idioma inglés para el logro de la competencia comunicativa.
- No existe un balance apropiado entre el tiempo de duración de las clases y los contenidos a impartir en las mismas.

Además de los aspectos referidos anteriormente, la autora señala, que a pesar de los intentos realizados a favor de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés con propósitos específicos en las Ciencias Médicas, muchos de los profesionales continúan priorizando su formación especializada (Médica, Estomatológica o de Enfermería) sin percibir la necesidad de integración de la misma con la formación general (pedagógica, política, ideológica e idiomática). Desatender la formación idiomática en inglés por parte de estos profesionales trajo como consecuencia que la competencia comunicativa de los mismos en idioma inglés presente dificultades con relación a las habilidades que ella incluye.⁵²

La enseñanza del inglés con propósitos específicos, a criterio de la investigadora, necesita de nuevas y mejores vías para aproximar la misma al desempeño de los profesionales de la salud, debido a la urgencia que ellos manifiestan para la utilización de este inglés. Ello implica cambiar ideas sobre el currículo de estudios, sobre la concepción comunicativa de la enseñanza del inglés con propósitos específicos, sobre la preparación del personal que trabaja con este ciclo del inglés en las Ciencias Médicas. Significa motivar el aprendizaje, que los estudiantes no solo respondan preguntas en el aula, sino también que se les haga pensar, negociar su propio conocimiento, mostrar sus verdaderos intereses, responder a sus demandas internas y externas: participar en su propio aprendizaje como protagonistas.⁵²

La aplicación de las tareas comunicativas que se proponen en esta tesis debido a su carácter comunicativo e integrador de habilidades, pudiera responder en cierta medida a las exigencias planteadas.

Cada texto y tarea comunicativa que incluye la propuesta se ha creado teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. Ella surgió como resultado del

diagnóstico de necesidades de aprendizaje y las dificultades de los estudiantes en la comprensión de lectura del idioma inglés.

Tendencias históricas y regularidades de la enseñanza-aprendizaje del inglés con propósitos específicos en la carrera de Licenciatura en Enfermería.

El estudio de antiguos libros de textos que se utilizaban en las escuelas de medicina, así como los datos ofrecidos por profesores de inglés con muchos años de trabajo en este tipo de enseñanza le permitió a la investigadora definir tres etapas en la enseñanza del inglés con propósitos específicos en la especialidad de Enfermería en Holguín.⁶

Primera etapa: curso 1992-1993 al 1994-1995, en que se comienza a impartir el I.P.E en el segundo semestre del curso 92-93. Primeramente se impartían los contenidos de la especialidad de Técnico Medio, luego en los cursos 93-94 y 94-95 se introducen los contenidos de la carrera de Medicina.

En esta etapa se inician de forma experimental los exámenes de ciclo. El grupo nacional de Metodólogos de Inglés de la Enseñanza Médica Superior (EMS) decide la realización de un examen al terminar el ciclo de Inglés General y el de inglés con Propósitos Específicos, que incluía ejercicios de las cuatro habilidades del idioma (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de textos de lectura).

Segunda etapa: curso 1994-1995 al 1998-1999. Es a partir de este momento que se introducen en la enseñanza del IPE, primer semestre, textos y ejercicios relacionados con las actividades más frecuentes que realiza el enfermero, tales como: los cuidados matutinos, la entrevista de enfermería, el examen físico, procedimientos de enfermería (cuidado de heridas, entubación nasogástrica, alimentación por gavage, inyección intramuscular y subcutánea. También se incluyen las actividades realizadas por el enfermero durante el turno, los cuidados en una emergencia y a pacientes graves.

Tercera Etapa: curso 1999 hasta el 2001-2002. Durante esta etapa se incorporaron textos extraídos de bibliografía actualizada en inglés. Se vinculó de manera más sistemática el inglés a otras especialidades⁵³, particularmente a la informática,

mediante el uso de softwares educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje se caracterizó por un cambio positivo en la calidad de los resultados de promoción, especialmente en los exámenes de ciclo.

Cuarta etapa: Desde el curso 2001 hasta la actualidad. Durante esta etapa se han dedicado mayores esfuerzos para acercar las tareas docentes al uso real que le darán al idioma una vez graduados. Se ha hecho énfasis en las tareas de carácter interdisciplinarias con vistas a elevar el nivel de motivación de nuestras clases y para que los estudiantes vean en la práctica, la importancia de nuestra disciplina. Se ha establecido el idioma inglés como estrategia curricular ⁵⁴ para la carrera de Enfermería. En este periodo se introduce la enseñanza del inglés en los dos semestres para los estudiantes de 5to año que cursan la modalidad de Verticalización en las especialidades de Neonatología, Anestesia, Ginecología y Cuidados Intensivos.²¹

El análisis de los anteriores periodos conjuntamente con los aportes de Forteza F, R. sobre algunas tendencias históricas del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés con propósitos específicos en esta Facultad, han permitido a la autora, redimensionar dichas tendencias⁵⁵ y plantear que:

- Los niveles de motivación e interés de los estudiantes hacia el estudio del idioma se han mantenido bajos a pesar de los cambios introducidos en las diferentes etapas.
- El objetivo de la disciplina ha establecido el desarrollo de las habilidades comunicativas orales y la integración de esta con el resto de las habilidades del idioma.
- En su realización concreta, los conocimientos del egresado y el objetivo generalizador de la disciplina idioma inglés, no se cumple con la calidad requerida, lo que ha hecho necesario un fuerte trabajo de apoyo a través del postgrado. Por otro lado, se ha precisado de un trabajo parejo con las habilidades productivas y receptoras, con el fin de lograr un desarrollo idiomático integral en el futuro egresado.

- Los contenidos de la disciplina se han concebido sobre la base de los avances de los últimos adelantos de la teoría y la práctica a nivel mundial, al introducirse programas especialmente dedicados a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés dentro del campo de las Ciencias Médicas en el ciclo de IPE. En el ciclo de IG, se ha hecho necesario la reevaluación constante de los contenidos en función de adaptarlos a las necesidades reales de los alumnos de la EMS.
- El PEA se realiza a través del enfoque comunicativo, con evidencia de limitaciones para su aplicación en actividades más allá de las clases prácticas de expresión oral, donde se le concede importancia a la corrección idiomática para el logro de la comunicación.
- Los medios de enseñanza y medios para el soporte de información se han ampliado y perfeccionado para las diferentes especialidades; actualmente muchos de ellos se basan en el uso de las herramientas informáticas.⁵⁶
- La forma organizativa fundamental de la enseñanza del idioma extranjero ha adquirido carácter propio para la disciplina, a la vez que se ha adaptado la Educación en el Trabajo para poner en práctica el inglés en situaciones reales de su futura vida profesional.
- El sistema de evaluación se ha perfeccionado y se ha logrado certificar la generalización de habilidades y conocimientos en cada ciclo de enseñanza.
- El diagnóstico de la formación y desarrollo de habilidades en el idioma extranjero ha sido una práctica educativa casi ausente en el proceso enseñanza-aprendizaje; cuando se ha realizado, ha sido sobre la base de criterios estáticos, dirigidos al producto y las formas del lenguaje, no a los procesos implicados en la producción, ni a cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, la calidad de la comunicación y los factores sociales implicados en la misma.
- Existe un concepto radicalmente distinto acerca del papel de la habilidad de comprensión de lectura en el idioma extranjero, aunque a su desarrollo no se le dedica una atención similar que a la expresión oral; no se prepara al estudiante en todas las habilidades de lectura necesarias para la vida social y

profesional; por otro lado, el enfoque comunicativo, por sus propias limitaciones a nivel teórico-práctico, no ha sido suficiente para pertrechar, al futuro profesional en el uso eficiente de esta habilidad del idioma.

Regularidades del Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Inglés con propósitos específicos ³⁸

- El PEA del IPE tiene como objetivo la formación de un profesional de perfil amplio, que sea capaz de resolver problemas generales.
- Una de las premisas de proceso ha sido la formación de habilidades prácticas para el desempeño del futuro profesional.

Las anteriores tendencias y regularidades del IPE demuestran, según criterio de la investigadora, una evolución positiva en algunos aspectos, donde se destaca el trabajo por la integración de las habilidades del idioma; sin embargo, todavía no se está satisfecho con los resultados obtenidos en términos de desempeño idiomático de los egresados y el desempeño de los docentes.

El inglés con fines asistenciales I y II en la carrera de Licenciatura en Enfermería.

El tipo de clase que se utiliza para el desarrollo de El inglés con fines asistenciales I y II,²¹ es la Clase Práctica Integral de Lengua Inglesa, que es una forma particular de enseñanza basada en el enfoque comunicativo y en procedimientos metodológicos especiales y técnicas participativas de la enseñanza activa y de cooperación.

Este tipo de clase práctica se ajusta al método de elaboración conjunta y la actividad independiente del estudiante, mediante procedimientos prácticos y problémicos, con un enfoque funcional e integrador. Consta de tres momentos: Presentación, Práctica y Producción o Aplicación.

Las actividades docentes que se desarrollan en este tipo de clase (actividades comunicativas), estimulan la creatividad e independencia de los estudiantes en el uso del idioma con propósitos específicos (profesionales), es decir, propician que los estudiantes se apropien de las particularidades lingüísticas y de comunicación profesional de la práctica de la Enfermería.

Los procedimientos metodológicos, las técnicas y actividades de enseñanza para la impartición de estas asignaturas, así como para el desarrollo de las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés con propósitos específicos en la carrera de Licenciatura en Enfermería, se fundamentan en el principio de la asimilación activa y consciente del contenido de enseñanza. Se plantea la dirección del proceso sobre la base de satisfacer las necesidades lingüísticas de expresar y entender distintos tipos de funciones comunicativas, y se enfatiza en los procesos comunicativos y la promoción del uso del lenguaje apropiado para diferentes tipos de situaciones y problemas profesionales (desarrollo de habilidades de comunicación profesional) y sociales.

Propone el desarrollo de actividades de Educación en el Trabajo (Professional Practice y Job training), en correspondencia con las particularidades de las áreas clínicas y el dominio del idioma inglés por parte de los profesores de la especialidad; y establece el vínculo necesario con la actividad laboral que desarrollarán los futuros profesionales de acuerdo con su **perfil de egresado**: Es un profesional que ha adquirido competencias científico-técnicas para cuidar y ayudar a las personas enfermas graves (niño, embarazada, adolescente, adulto y adulto mayor), realizando funciones asistenciales, administrativas, docentes e investigativas en instituciones y servicios de los tres niveles de atención de salud, con autoridad para tomar decisiones y profundos conocimientos profesionales en las áreas biológicas y psicosociales; y habilidades teórico-prácticas en las técnicas específicas y de alta complejidad del ejercicio de la profesión, entrenado en los procedimientos invasivos del ejercicio de la profesión.⁵⁷

Los medios de enseñanza necesarios para el desarrollo de las Asignaturas de la Disciplina Idioma Inglés, lo constituyen el libro de texto English for Nursing Professional Communication, diseñado para brindar el contenido necesario para el logro de los objetivos propuestos, y materiales tomados de textos originales de las especialidades médicas y de enfermería; así como otros materiales impresos, de audición (originales tomados de libros y revistas de la especialidad, programas de televisión y radio), documentos propios de la profesión: formularios, planillas, modelos, etc., auténticos), software educativos, que se utilizan con fines didácticos.

La evaluación se realiza de manera sistemática, se incluyen los aspectos fundamentales de cada unidad en el transcurso del desarrollo de los mismos, y debe reflejar el progreso de los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las habilidades fundamentales del idioma inglés y las de comunicación social y profesional, en correspondencia con los objetivos de la asignatura, unidad y tareas docentes. Debe garantizar la necesaria retroalimentación que permita y posibilite la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y que aporte la información necesaria para la evaluación de este.⁵⁸

La evaluación final consiste en el desarrollo de un proyecto de investigación relacionado con el perfil que están cursando.

Las tareas docentes proponen integrar gradualmente las cuatro habilidades fundamentales; la expresión oral y la comprensión auditiva serán de las primeras y les seguirán las de comprensión de lectura y la de expresión escrita.

En relación a los elementos analizados sobre las asignaturas **inglés con fines asistenciales I y II**, la investigadora muestra inconformidad con la forma que se presentan elementos esenciales como son los procedimientos metodológicos, los cuales no se trabajan de forma explícita en estos programas. Conjuntamente con ellos se relacionan una serie de elementos didácticos que no se precisan de forma clara y detallada por parte de los autores de estos programas; puntos que se consideran como débiles, si se tiene en cuenta que estos son documentos rectores del PEA, que sirven de guía didáctica a los profesores de estas asignaturas.

La investigadora considera además, que todavía no se le da un lugar de primacía a la comprensión de lectura ya que muchos profesores (por disímiles motivos) no utilizan las potencialidades que esta tiene para, con la oportuna aplicación de tareas docentes, desarrollar el resto de las habilidades.

La comprensión de lectura. Implicaciones en la enseñanza de idiomas.

La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, donde el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto. Por tanto, al unir los términos de comprensión y lectura se puede aseverar que es un proceso más complejo que identificar palabras y significados.⁵⁹

La comprensión es un componente esencial en la enseñanza de lenguas y se define como “el proceso a través del cual el lector construye el significado interactuando con el texto”.¹³ En este proceso, se establece una conexión entre los esquemas de conocimientos previos que sobre el tema tiene el lector y los datos que proporciona el texto (fase de familiarización), por tal motivo, el profesor debe propiciar la activación de estos esquemas antes del trabajo con la lectura y en el caso de que estos no existan, proporcionarlos de forma amena y precisa para poder garantizar una mejor comprensión del texto.

La comprensión también va a estar determinada por la tipología textual que se utilice. Varios son los autores que han trabajado las tipologías textuales. Angelina Roméu¹¹, por ejemplo, las clasifica de acuerdo con los géneros, la composición, la línea de composición y el estilo. La autora de la presente investigación utiliza de la clasificación hecha por Roméu, la relacionada con los géneros (en este caso, el género de las Ciencias Médicas) y lo adiciona a los propuestos por Forteza Fernández R, Faedo Borges A⁵⁵ cuya clasificación se realiza a partir del texto base y se plantean como auténticos u originales y adaptados.

“La habilidad de comprensión desde el punto de vista lingüístico tiene su correlación con el proceso de comunicación, ya que para comprender se debe establecer un vínculo entre el autor y el lector a través del texto” (A, Roméu, 2001).¹¹ Al respecto se infiere que existe estrecha relación entre lectura y comunicación; a través de la letra se desempeña la importante función de socializar la información.

La comprensión de lectura ha sido definida como el proceso a través del cual el lector-estudiante en interacción con el texto escrito y desde una posición activa, decodifica el contenido del mismo hasta llegar a entenderlo y a realizar valoraciones críticas a partir de su propia cosmovisión. Como habilidad en formación transcurre por fases que devienen estrategias aprendidas y que pueden ser utilizadas para la realización de otros tipos de lecturas.¹²

Para Mañalich, Rosario, “La comprensión de lectura es un proceso intelectual e interactivo (texto / lector / contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado

de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida)".⁶⁰

De la anterior definición se infiere, a criterio de la autora de la presente investigación, el papel activo que juega el lector en el proceso al interactuar con el texto y el contexto y la importancia de la motivación en el proceso de comprensión.

Roméu Escobar A¹¹, basada en los estudios realizados acerca del proceso de comprensión de lectura y del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura formuló las siguientes regularidades de la lectura como un proceso:

1. Témporo – espacial.
2. De pensamiento intelectual.
3. Activo, productivo, de construcción de significados.
4. Interactivo, de intercambio entre texto / lector / contexto.
5. Requiere de los conocimientos previos (saberes) o esquemas de conocimientos del sujeto lector.
6. Intervienen también la percepción, la imaginación y la memoria.
7. Tiene carácter comunicativo, puede considerarse como un acto interlocutivo indirecto.

La comprensión implica reconstrucción de significados por parte del lector, quien mediante la ejecución de operaciones mentales, trata de darle sentido a los elementos que previamente le han servido para acceder al texto. Este procesamiento es dinámico, se realiza cuando el lector establece las conexiones coherentes entre los conocimientos (marco referencial) que posee en sus estructuras cognitivas y los nuevos que le proporciona el texto.¹¹

La construcción y reconstrucción de significados es, a criterio de la investigadora, el elemento más complejo del proceso de comprensión de lectura ya que depende de los conocimiento que sobre el tema a tratar tenga el lector y de la capacidad que

tenga este para relacionarlo con el nuevo contenido, sin el cual no se puede lograr la necesaria comprensión y la posterior aplicación a otros contextos.

A. Romeo⁶¹ cita: “El lector que no pueda intercambiar directamente con el emisor, tiene que penetrar en el mundo socio-cultural del autor, asumir su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales”. Ese movimiento no será exclusivamente témporo-lineal porque deberá orientarse con pausas (para descifrar significados lexicales, fraseológicos y aún sintácticos), con retrocesos (para descifrar significados contextuales) y con adelantos (para predecir o dar un salto en el texto)”. A lo anterior, la autora adiciona la condición de movimiento cíclico, debido a la necesidad latente de volver una y otra vez sobre lo leído para lograr una reconstrucción exacta del significado original, esto propiciará una comprensión total del texto.

Este proceso transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos existentes citado por Roméu, A.¹¹

En el **modelo interactivo**, es donde se integra el resto de los modelos ya que este considera la comprensión de lectura como un producto de la interacción simultánea de los datos proporcionados por el texto, de los conocimientos de distintos tipos (saberes culturales, históricos, filosóficos, sociales, identitarios, intelectuales, políticos, científicos) que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

La comprensión del texto literario se torna más compleja por el carácter del registro artístico, que se basa en un lenguaje metafórico de traslación de sentido donde el procedimiento inferencial es la esencia para rellenar los espacios vacíos que deja la información explícita, descubriendo el significado oculto hasta ese momento. De esta forma, el lector elabora conjeturas que en las siguientes frases se pueden confirmar o refutar. Esta situación lo obliga a emplear nuevas estrategias para enmendar el error. Este modelo destaca cómo interactúa el destinatario con el texto, apoyándose en los saberes que posee.

En la presente investigación se asume dicho modelo, en el que se destaca el papel activo del lector, que unido a los conocimientos, habilidades, y valores que posee, le

presta atención al marco del contexto e interactúa con el texto para construir nuevos significados.

El asumir el proceso de lectura como un proceso interactivo, la autora considera oportuno enfatizar que este, es ante todo, un proceso comunicativo en el que el lector no solo desde la posición de diálogo con el texto procesa la información en varios sentidos, sino que logra construir el significado del mismo como resultado de una compleja dinámica de interacciones entre el lector y el texto. Pero esta interacción y comunicación no debe quedarse solo a nivel de construcción del significado, sino que deberá extrapolarse a nuevos contextos de aprendizajes mediante actividades comunicativas en el marco docente.

De acuerdo con las concepciones sobre el proceso de comprensión del texto escrito, el enfoque a asumir para su enseñanza-aprendizaje responde al paradigma sociocultural.¹⁹ La metodología básica se fundamenta en la creación de zonas de desarrollo próximo. Esta se da dentro de un contexto interpersonal y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona. La tarea instruccional de la comprensión de lectura, considera la investigadora, se realiza por medio de la provisión de apoyos estratégicos a los alumnos para que logren mayor nivel de dominio de las habilidades de lectura.

Este enfoque además, tiene en consideración que el sujeto es participante de un contexto sociocultural donde los que interactúan con él le transmiten cultura. La cultura que adquiere el estudiante como producto de esta interacción le proporciona las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, el lenguaje y hasta sus funciones psicológicas.

La enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura, opina la investigadora, debe coordinarse con el desarrollo del alumno (en sus dos niveles, real y potencial), sobre todo en este último para promover niveles superiores y autorregulación del acto de lectura.

La investigación sobre la comprensión de lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber y saber hacer para leer y comprender un texto,⁶² pero persisten insuficiencias en el

logro del objetivo fundamental y final que es la comprensión como reflejo de que se ha desarrollado correctamente el proceso y cada una de sus fases.

La práctica del trabajo en la universidad, recoge la inconformidad del personal docente en cuanto a la solidez y uso que hacen los estudiantes del conocimiento que adquieren. El alumno olvida muchas veces lo que aprendió o es incapaz de utilizar el conocimiento, reconocerlo y aplicarlo. Esto, asume la autora, tiene relación con el problema que se aborda en esta y otras investigaciones donde se plantean que las deficiencias observadas en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura están determinadas, en su mayoría, por las limitaciones didácticas para el desarrollo del pensamiento y la comunicación de los estudiantes.¹²⁻¹⁸

La adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, y la conciencia.⁶³ A lo anterior adiciona la autora, “Quien lee con constancia, comprende y extrapola lo aprendido; quien comprende, interpreta, valora, critica y evalúa el proceso”. El reto está precisamente en lograr el desarrollo de estas habilidades más allá de la comprensión.

Los estudiantes de Enfermería muy pocas veces llegan a desarrollar estas habilidades, que son, según el criterio de la investigadora, las más importantes porque supone un nivel superior de desempeño, y en términos de aprendizaje, la adquisición de conocimientos más significativos y duraderos. No lo logran, y es responsabilidad de los docentes diseñar y aplicar tareas docentes encaminadas a potenciar tales habilidades conjuntamente con las habilidades comunicativas en aras del desarrollo integral del estudiante.^{64, 65.}

La concepción que se ha adquirido acerca del proceso de comprensión de lectura, significa indudablemente un importante paso de avance para su enseñanza. Como consecuencia de esta nueva perspectiva hacia la lectura está la del cambio en su planificación escolar. El interés debe centrarse en la mejor manera de propiciar el desarrollo de la comprensión del texto escrito asumiendo métodos, técnicas y estrategias que respondan a su naturaleza interactiva.⁶⁶

Para lograr este propósito, considera la investigadora, es necesario profundizar en la esencia del proceso de comprensión de lectura, los niveles y variables que en él se concretan.

Manalich, Rosario,⁶⁰ se refiere a tres niveles de comprensión: significado literal, complementario e implícito.

De acuerdo con estos niveles, en la lectura de un texto, el lector puede construir dos representaciones mentales diferentes denominadas "texto-base" y modelo situacional. La primera se construye a partir de las proposiciones del texto y expresa su contenido semántico, tanto a nivel global como local. Esta representación mental refleja sobre todo, las relaciones de coherencia entre las proposiciones así como su organización. La segunda es la representación mental de la situación descrita por el texto, tal como es elaborada por el lector; bien sea actualizando un modelo mental previamente existente en su mente, o construyendo uno nuevo que se integre en el sistema de conocimientos del sujeto.

Ambos enfoques presuponen la comprensión literal e inferencial, es decir, comprender lo que aparece en el texto implícita o explícitamente, comprender a partir de los conocimientos que tiene el lector, comprender lo que se puede hallar más allá de las líneas del texto.

Es criterio de la autora, asumir tres niveles de comprensión, independientemente de su denominación, y tener en cuenta un nivel de recepción donde el lector capta la información que aparece en el texto, tanto explícita como implícitamente. Un nivel de comprensión crítica, que se concreta en el momento en que el lector emite sus juicios, puntos de vista, valoraciones y opina, lo que se llamaría fase crítica, y un tercer nivel de aplicación del contenido en otros contextos: solución de problemas, transferencia de lo interpretado a la manifestación de su propia conducta, sobre la base de la integración del significado con otros textos.

Estos niveles deben ser transitados por los estudiantes con ayuda del profesor y las tareas docentes para la lectura.

En las últimas investigaciones realizadas por Teresa Colomer⁵⁹ en el campo de la comprensión de lectura, esta determinó tres variables esenciales a tener en cuenta para la comprensión de un texto escrito:

El lector incluye los conocimientos que este posee en un sentido amplio, todo lo que sabe, así como todo lo que hace durante la lectura. Este incluye el sistema gramatical, el vocabulario, sus estrategias, experiencia sociocultural, familiaridad con

el género y el tipo de texto, competencia lingüística básica, su objetivo como determinante del modo de comprender el texto, así como el conocimiento del tema y su estado afectivo, que incluye sus intereses, los valores, las motivaciones lo que definen los objetivos de la lectura.

El texto se refiere a la intención del autor, el contenido de lo que dice y la forma en que está organizado su mensaje, variedad y tipo. En el área que se aborda, se distingue como tipo-básico el texto expositivo/informativo, este resulta fundamental para acceder a nuevos conocimientos.

El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (sus necesidades, su interés por el texto, como los derivados del entorno social, que normalmente los fija el docente.⁵⁹

Más allá de la conceptualización de estas variables, a la que la autora, para el desarrollo de la presente investigación, adicionó la **tarea docente**,⁶⁷ por ser la célula básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideró necesario abordar el nexo entre ellas dentro del proceso de lectura. Indudablemente el rol principal de este conjunto lo desempeña el lector como ente social-activo, cuyo objetivo al interactuar con el texto en el marco de un contexto determinado, y establecido por él y su profesor, es el de construir el significado desde su cosmovisión con una perspectiva interactiva y comunicativa del proceso, y más allá de él, lo cual se logrará, con la realización de las tareas docentes planteadas por el profesor.

El conocimiento y la valoración de estos elementos desde el punto de vista didáctico permitirán asumir mejores métodos y estrategias para el logro de los objetivos instructivos y educativos en materia de comprensión de lectura.

Autores como Grellet, Françoise 1989; Abbot Gerry 1987; Barnet, Marva 1989; Isabel Solé, 1997 y Daniel Cassany, 1998 referenciados por Medina, Alberto proponen un grupo de habilidades que están implicadas en el proceso de comprensión de lectura. Para dar un tratamiento didáctico más preciso a estas habilidades, considera la investigadora, es prudente concretar su ubicación dentro de las fases ya establecidas de prelectura, lectura y postlectura.¹³

Medina, Alberto, partió de las insuficiencias en el desempeño metodológico encontradas en el diagnóstico para establecer tres momentos o fases en el proceso

de comprensión de lectura. Medina declaró las fases de sensibilización, elaboración y redefinición con una argumentación convincente sobre cada una de ellas y, a criterio de la autora, supera las propuestas anteriores en su modelación para un acertado tratamiento didáctico.¹³

Desde su perspectiva, y luego de analizar las limitaciones didácticas y el pobre desarrollo de estrategias y habilidades de lectura resultados del diagnóstico realizado, la autora Ayala Maria E. propuso en su investigación una cuarta fase tributaria del desarrollo de estrategias metacognitivas y de la autorregulación del proceso lector (Fase de autorregulación).¹²

Las tareas comunicativas que se proponen en esta investigación están enmarcadas en las fases de prelectura, lectura y postlectura, pero en esta última se incluyeron tareas que corresponden a la fase de autorregulación. Fue decisión de la investigadora trabajarlas de esta forma, por considerar la autorregulación como parte de la fase de postlectura, aunque esta implique un estadio superior.

Si el tránsito por estas tres fases se realiza de forma gradual y coherente, pudiera garantizarse el desarrollo paralelo del binomio comprensión-comunicación, que a juicio de la investigadora, tiene carácter bidireccional, ya que siempre que se comprenda lo leído podrá ser expresado de forma oral o escrita y lo que se comunique necesitará ser entendido por el receptor de dicha información y así sucesivamente.

Las fases propuestas por Ayala M, incluyen:

1. Fase de preparación: Es una fase previa al enfrentamiento directo con el texto. Comprende aquellas actividades y estrategias que tienen como objetivo prioritario favorecer una actitud positiva y activa hacia la lectura y desarrollar o activar en los lectores aquellos conocimientos previos necesarios para una mejor comprensión del texto: lingüísticos, culturales y temáticos. El aspecto afectivo-motivacional posee grandes implicaciones en el establecimiento de un propósito lector en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Habilidades lectoras:

Elaborar hipótesis: predecir, observar, anticipar, prever e inferir.

2. Fase de procesamiento: Es la fase de construcción del significado. Incluye la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a reflexionar e interactuar sobre el texto analizado y elaborar el significado. Predomina la interacción estudiante-texto- docente a partir de la preparación lograda en la fase previa.

Habilidades lectoras:

Inferir: deducir el significado y usar el léxico básico.

Identificar la idea general.

Distinguir las ideas principales de los detalles.

Jerarquizar ideas.

Comprender relaciones dentro de la oración y entre las partes del texto.

Usar eficientemente el diccionario.

Buscar información específica.

Tomar notas.

Resumir.

Reconocer la intención del autor.

Reconocer la función comunicativa del texto.

Reconocer la estructura.

3. Fase de integración y transferencia:

Constituye la fase de lectura crítica donde predomina la evaluación de lo leído sobre la base de las experiencias y competencia lectora. Incluye todas aquellas actividades posteriores a la comprensión total del texto a través de las cuales se integra la lectura con el resto de las habilidades de la lengua, a la vez que se transfiere la información a situaciones nuevas.

Habilidades lectoras:

Evaluar el contenido del texto.

Recordar y sintetizar lo leído.

Extraer conclusiones lógicas.

Comparar la información con lo que se conoce de situaciones reales.

Expresar oralmente lo leído, mediante la paráfrasis.

Expresar en forma oral/escrita lo comprendido.

Aplicar lo comprendido en otros contextos (extrapolar).

4. Fase de autorregulación:

Es la fase en que el lector-alumno, sobre la base de los objetivos con que emprendió la lectura, evalúa en qué medida los ha alcanzado a partir de sus valoraciones en las diferentes etapas del proceso lector.

Habilidades:

Caracterizar el proceso de comprensión.

Identificar deficiencias en el proceso de comprensión y sus causas.

Reorientar estrategias inefectivas.

Estas fases, a consideración de la investigadora, guardan una interrelación dialéctica, lo que hace que converjan en el proceso. Por su nivel de generalización contribuyen a la adquisición de estrategias transferibles a diferentes tipos de lectura.¹²

Estas habilidades de lectura se derivan de las estrategias de aprendizaje (cognitivas, afectivas y metacognitivas) esta última catalogada en la lectura como metacompreensión y entendida como el proceso de apropiación, comprensión, planificación, autorregulación, autorreflexión y autoevaluación al llevar a cabo las tareas derivadas del texto, así como la situación concreta en que tendrá lugar el proceso de comprensión lectora y su particularidad para una lengua extranjera.

Las estrategias utilizadas para llegar al resultado final del proceso de comprensión de lectura son en opinión de la investigadora, variadas y cada individuo adecua las acciones y sobre todo las operaciones implícitas en cada una en correspondencia a su gusto y comodidad.⁶⁸

Para el proceso de comprensión de lectura, se hace necesario intercalar el dominio de las técnicas y procedimientos con “cierto grado de metaconocimiento...” Rodríguez E. Ignacia,⁶² de manera que las estrategias de aprendizaje no se vean solo como técnicas y procedimientos para realizar la tarea, sino en las que se incluyen los procesos del pensamiento con un alto nivel de conciencia por parte de los estudiantes. Una estrategia, infiere la investigadora, puede ser mala o buena en dependencia del uso y el provecho que tenga. Además de relacionarse bien con la

tarea, deben guardar relación con las preferencias de estilos de aprendizaje del estudiante y que la emplee efectivamente en unión con otras estrategias relevantes.

En correspondencia con lo que se ha planteado hasta el momento, las estrategias de aprendizaje específicamente para el proceso de comprensión de lectura son procedimientos,⁶⁹ que implican la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio.

Si las estrategias de lectura son procedimientos, y estos son contenidos de enseñanza, entonces, precisa la investigadora, hay que enseñar y entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias para la comprensión de lectura, de modo que las mismas devengan en habilidades adquiridas.⁶³

Para los estudiantes de la carrera de Enfermería, considera la investigadora, es importante desarrollar habilidades de lectura ya que los ayuda a ser más competentes en la lengua inglesa y con ello en su futura profesión, debido a que la mayoría de la información científico técnica que se verán obligados a utilizar, aparece precisamente en idioma inglés.

Las concepciones teóricas contemporáneas abordadas sobre el proceso de lectura, a criterio de la investigadora, ofrecen a la escuela la posibilidad de establecer nuevos tipos de ejercicios y técnicas para afrontar la comprensión de textos de todo tipo. Se ha hecho referencia a postulados importantes que contribuyen a esclarecer el quehacer en el aula y a elevar la calidad de nuestros estudiantes como futuros lectores y comunicadores no solo en el ámbito de las ciencias médicas sino en todas las esferas del conocimiento.⁶⁴

El proceso de comprensión de lectura que se realiza en el marco docente no es posible, como se referido por la investigadora, sin la realización de tareas docentes coherentes concebidas para ese fin.¹⁸ Estas son parte esencial del proceso y de esta investigación por lo que requieren de un estudio aparte dentro del marco teórico.

Breve aproximación teórica a la categoría de tarea docente.

Analizados los conceptos de tareas docentes planteadas por diferentes autores, en esta investigación se asumió la que cita Deveza Rodríguez de Concepción M. R conceptualizada como: "Conjunto de actividades que planifica el profesor para que

sean ejecutadas por el alumno de forma individual o grupal, en la clase o fuera de ella y que exige la búsqueda de la información, la construcción de conocimientos y la formación y aplicación de habilidades a la solución de uno o varios problemas planteados".⁶⁹

Se asume esta caracterización, porque la propuesta de tareas está dirigida a desarrollar las habilidades de comprensión de lectura en los alumnos de la Educación Superior, con el fin de que ellos puedan realizarlas antes, durante y después de las lecturas, ya sea de forma individual o colectiva. Además, la actividad fundamental del alumno está encaminada a la búsqueda del conocimiento, el procesamiento de información y, en el caso de esta investigación, dirigidas a lograr mayores niveles de comprensión, comunicación y motivación, sin obviar el resto de los objetivos que implica la comprensión de lectura en inglés.⁶³

Con vistas a lograr la participación activa y transformadora de los estudiantes durante el proceso docente educativo, el profesor, considera la investigadora, debe diseñar situaciones de aprendizaje que los orienten de manera consciente hacia qué hace, qué busca, cómo lo hace y para qué le sirve, lo cual contribuye al incremento de su independencia cognoscitiva. De ahí la necesidad de potenciar la implementación coherente de tareas docentes para que los estudiantes no solo estén preparados para resolver problemas en su contexto escolar, sino en todos los contextos en los que se desarrollan.⁷⁰

En consonancia con esto, se analizan los siguientes rasgos que deben caracterizar las tareas para la comprensión de lectura. Para la determinación de los mismos se tuvieron en cuenta los criterios de González (1999)⁶⁵ y Silvestre (2006).⁷¹

- Motivadoras: al despertar el interés del estudiante en la búsqueda, construcción, procesamiento y aplicación de los conocimientos y por los problemas que enfrenta en la escuela y en la vida.
- Contextualizadas: al relacionar al estudiante con su realidad y sus experiencias de vida.
- Integradoras: al integrar los contenidos mediante el desarrollo de las habilidades. En el caso de la enseñanza del inglés (escuchar, hablar escribir y leer).

- Diversas: al ser heterogéneas en cuanto a los niveles de exigencias de manera que a través de la solución de las situaciones de aprendizaje, el estudiante transite hacia estadios superiores de su desarrollo.
- Flexibles: al admitir transformaciones, en función de las necesidades existentes.
- Desarrolladoras: al favorecer la formación integral de la personalidad de los estudiantes. En resumen, se debe destacar, que si se contemplan los rasgos anteriores en el diseño de las tareas, se favorece no solo la instrucción del estudiante, sino la educación. Se asume la tarea como el proceso de estructuración del contenido de las asignaturas y en especial en su carácter integrador. En el tema que se aborda en esta investigación, la tarea es la base de la comprensión y de su expresión comunicativa, actúa, por una parte, como punto de partida de la actividad cognoscitiva y por otra parte, determina la estructura de la actividad docente del alumno (la comunicación), de acuerdo con los objetivos de las asignaturas.^{21, 23}

La tarea debe responder al contenido del nivel en cuestión, su complejidad aumenta en el mismo sentido que aumenta el nivel de conocimiento del alumno. No se deben asignar tareas docentes por encima de las posibilidades reales, lo cual provocará indisposición y malestar que son difíciles de superar posteriormente y que indudablemente van a deteriorar los niveles de motivación.^{15, 34.}

Rodríguez D. Rafael (2005)⁶⁷ plantea que para lograr resultados satisfactorios en la disposición de los alumnos hacia la realización de las tareas se debe de tener en cuenta:

1. La explicación clara, precisa y acertada del docente, para guiar el trabajo posterior de los alumnos.
2. La asequibilidad de las tareas y las posibilidades reales de los alumnos para solucionarlas.
3. Interés y satisfacción que se experimenta en la realización, lo que incide considerablemente en la motivación.
4. El papel activo del alumno para manifestar sus iniciativas, independencia y creatividad.

5. La responsabilidad de cada alumno por cumplir la tarea docente asignada.

6. La participación colectiva del grupo en las tareas propuestas.

Es necesario, resalta la investigadora, convertir las tareas docentes en una actividad colectiva, de vivencia, experiencia, atmósfera emocional positiva y de colaboración recíproca. Con la participación colectiva aumenta el éxito, la asimilación conciente y la independencia cognoscitiva. El aprendizaje que se logre con la aplicación de estas tareas se caracterizará por ser más significativo, duradero y desarrollador.⁷²

Las tareas docentes tienen características generales que favorecen su utilidad:

- Constituyen la célula del proceso enseñanza-aprendizaje, porque el proceso tiene lugar de tarea en tarea hasta alcanzar exitosamente los objetivos planteados.
- Integran en su estructura los componentes del proceso enseñanza – aprendizaje destacándose el objetivo como componente rector.
- Pueden constituir ejercicios o problemas en dependencia del tratamiento dado a las contradicciones presentes en la tarea.
- Pueden ser utilizadas en todos los niveles de asimilación por lo que su complejidad es variable.
- Favorecen la formación integral del estudiante al ofrecer la posibilidad de modelar los componentes académico, laboral e investigativo.
- Promueven el carácter individualizado del proceso enseñanza – aprendizaje, los estudiantes las resuelven de acuerdo con sus motivaciones, necesidades, experiencia previa y desarrollo intelectual.

La investigadora asevera que con la realización de las tareas docentes, el alumno desarrolla cualidades positivas que inciden en su personalidad. Es indispensable que aprenda a controlar los resultados, a tener un nivel de orientación preciso, lo que le permitirá regular sus acciones para la corrección de las dificultades y con ello transitar a un nivel superior en el desarrollo de cada tarea.⁷⁰

Se debe potenciar un aprendizaje con mayor independencia y efectividad al enseñar al alumno a analizar los resultados, a fundamentar sus logros e insuficiencias para alcanzar una asimilación más consciente.⁷¹

La autora de esta investigación toma como referencia lo planteado por Bruzón Sánchez. L. I²³ en relación con los requisitos que deben cumplir las tareas para garantizar el desarrollo comunicativo y los replantea en función de las tareas comunicativas para el desarrollo de la comprensión de lectura de la siguiente forma. Las tareas deben:

1. Llevar a una comprensión del texto y su intención.
2. Transitar por las fases o etapas de la comprensión de lectura, con un enriquecimiento de la fase de “post-reading” (después de leer).
3. Activar posiciones reflexivas y críticas, así como la imaginación.
4. Activar mecanismos de comparación de realidades o experiencias.
5. Vincular los contenidos con la vida de los estudiantes, con sucesos, personas o cosas cercanas a ellos.
6. Proyectar su intención más allá de la clase, el aula, la escuela.
7. Combinar habilidades que permitan hacer extrapolaciones a otros contextos.
8. Llevar al estudiante a una posición de aproximación y contacto personal con otras realidades y las propias.
9. Activar emociones, sentimientos, valores de sentido formativo integral.

Las tareas docentes en las clases de Inglés, afirma la investigadora, van dirigidas a ejercitar el idioma de forma monologada y dialogada en su componente oral, a la comprensión de textos escritos, a la comprensión auditiva y a la expresión escrita, pero en todas las clases se debe manifestar la producción oral del idioma como un sistema integrador en el cual todas las actividades se refuerzan y así contribuyen a un mayor desarrollo de la lengua en situaciones comunicativas.

Estas deben, además, contribuir a fijar el vocabulario, los patrones y estructuras gramaticales, las funciones comunicativas, la pronunciación y el desarrollo de la fluidez y la exactitud en el discurso.^{5, 6.}

Las tareas comunicativas en la enseñanza de inglés.

En los años 80 del pasado siglo nace como propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de idiomas un enfoque basado en tareas, como intento de buscar la comunicación real en el aula para las personas que estudian una lengua extranjera y que no tienen la posibilidad de utilizarla en situaciones auténticas.^{23, 67}

Los primeros en argumentar la efectividad de las tareas como estímulo para el aprendizaje de idiomas fueron Canale, M. y Swain, M. (1980), quienes enfatizaron en la necesidad del uso real del lenguaje y definieron las premisas para su aplicación en sus trabajos.⁷³

En el contexto de enseñanza de lenguas mediante tareas, representa una propuesta, ampliamente fundamentada por las investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas además de constituir un intento contemporáneo de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo.^{28, 73.}

La elaboración de una metodología basada en tareas que crean el contexto de una situación real de comunicación dotó al enfoque comunicativo de una forma plausible para lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite mediante un proceso interior aprender el idioma. Swain, M, define las tareas comunicativas como:..."Cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea".⁷³

Valdés Aragón, L. (2005) referencia a Arroyo, M (1999), quien definió la tarea como comunicativa como una unidad de organización de la actividad docente que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas, de comunicación e interrelación personal, con la utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos, con el objetivo de solucionar un problema real previamente establecido u obtener determinados resultados.⁷⁴

El análisis de las anteriores definiciones le permitió a esta investigadora compartir el criterio de que las tareas comunicativas constituyen la célula fundamental e indivisible del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, que se manifiesta en las cuatro áreas de competencia, cada una de las cuales tiene identidad propia, pero que tienen que estar presentes simultáneamente, relacionarse entre sí, e influirse mutuamente para que la comunicación sea efectiva.

Tareas comunicativas específicas.

Lourdes I. Bruzón Sánchez en su investigación sobre el desarrollo de la comunicación oral en la enseñanza media superior de las escuelas militares, definió como tareas comunicativas específicas a las “actividades de aprendizaje del idioma que vinculan los contenidos de la asignatura con la orientación profesional militar, propician el desarrollo de la comunicación oral, e incluyen las cuatro áreas de la competencia comunicativa”.²³

Esta tareas comunicativas específicas fueron diseñadas para apoyar el aprendizaje de la lengua inglesa, y contribuir al desarrollo de la expresión oral a partir de funciones comunicativas tomando como referencia las orientaciones metodológicas indicadas en la edición para el profesor del libro de texto Spectrum I, en estrecho vínculo con el léxico militar específico para la enseñanza de las Fuerzas Armadas Revolucionarias. Todas las tareas que se plantearon en la propuesta giraron en torno a situaciones reales del contexto militar, dentro o fuera del centro, en estrecha relación con la orientación profesional hacia carreras militares, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la expresión oral a través de las clases de idioma inglés. Estas tareas comunicativas específicas no son viables para la Enseñanza Médica Superior, ni para en desarrollo de la comprensión de lectura, ya que sus propósitos no concuerdan con los de este tipo de enseñanza, ni con los de la habilidad de comprensión de lectura, por ello, la autora de esta investigación ofrece una nueva propuesta de tarea comunicativa (específica para la lectura en la enseñanza de las Ciencias Médicas).

En el marco teórico de esta investigación se abordaron elementos claves sobre el proceso de comprensión de lectura. Según criterio de esta investigadora, el más reiterativo ha sido, además de su esencia interactiva, la necesidad de concebirla

como potenciadora del desarrollo de habilidades comunicativas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

Se han tomado como fundamentos los principios, enfoques y nuevas concepciones para la enseñanza del proceso de comprensión de lecturas aplicadas a la enseñanza del I.P.E en la enseñanza médica superior. La autora define como tareas comunicativas para la lectura **al conjunto de actividades de aprendizaje que realiza el lector al interactuar con el texto (en determinado contexto) con el fin comprenderlo, construir nuevos significado, evaluarlos y extrapolarlos por medio de la comunicación oral en cada una de las fases del proceso de comprensión de lectura en el inglés con propósitos específicos de las ciencias médicas.**

Estas tareas se sustentan en la premisa de utilizar la tarea docente en las clases de inglés con un enfoque profesional y comunicativo para elevar el nivel de motivación de los estudiantes.^{28, 57}

En el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las tareas comunicativas se propicia que los estudiantes argumenten, valoren, comparen, resuman, expresen sus ideas más allá de los textos que se les presentan, que asuman posiciones críticas, extrapolen lo aprendido y evalúen el proceso con lo que se estimula la reflexión, el análisis, la síntesis y otros procesos lógicos del pensamiento.¹²

La evaluación se centra en el proceso de resolución de las tareas más allá de su resultado final, se valoran las habilidades de lectura que desarrollan los estudiantes para resolver las tareas y la creatividad y originalidad con que se desempeñan.⁶⁴

OBJETIVOS

General

Proponer tareas comunicativas para contribuir al desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de Licenciatura en Enfermería verticalizados en el perfil de cuidados intensivos y emergencias.

Específicos:

1. Caracterizar el proceso de comprensión de lectura en idioma inglés el 5^{to} año de la carrera de Licenciatura en Enfermería, verticalizados en el perfil de cuidados intensivos y emergencias.
2. Elaborar tareas comunicativas para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura de los estudiantes verticalizados de 5^{to} año en Cuidados Intensivos y emergencias.

DISEÑO METODOLÓGICO

La siguiente investigación se realizó en el campo del proceso de enseñanza – aprendizaje y es de **Desarrollo**.

El **campo de la ciencia** está enmarcado en el proceso enseñanza – aprendizaje del Inglés como lengua extranjera; **objeto de investigación:** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura y el **campo de acción:** las tareas docentes para el desarrollo del proceso de la comprensión de lectura de los estudiantes de 5^{to} año verticalizados en Cuidados Intensivos y Emergencias.

Este estudio se llevó a la práctica en la Facultad de Enfermería de Holguín en el curso escolar 2013-2014, se utilizaron las metodologías cuantitativa y cualitativa, con énfasis en esta última, por ser interés de la investigadora la valoración cualitativa del objeto de estudio, y se seleccionaron el universo y la muestra siguientes:

Universo y muestra:

El **universo** estuvo constituido por ocho profesores de Inglés del Departamento de idiomas de la Facultad de Enfermería de Holguín.

La **muestra**, que se seleccionó de forma intencional, comprendió a cuatro profesores de idioma Inglés con experiencia en la enseñanza del 5^{to} año, verticalizados en el perfil de Cuidados Intensivos de este curso y de los dos cursos anteriores y a 18 estudiantes de Lic. en Enfermería del perfil de Cuidados Intensivos y Emergencias de la Facultad de Enfermería de Holguín del presente curso escolar.

La **variable** que se operacionalizó fue: la tarea docente.

Las dimensiones comprendieron lo cognoscitivo, lo axiológico y lo afectivo-motivacional.

Los indicadores se distribuyeron de la siguiente forma:

Dimensión cognoscitiva:

- Conocimiento de elementos teórico-prácticos acerca del proceso de comprensión de lectura.
- Conocimiento acerca del desempeño de los estudiantes en este proceso.

Dimensión axiológica.

- Objetivos
- Contenidos (hábitos, habilidades y valores)

Tareas comunicativas para desarrollar la comprensión de lectura en Inglés

- Metodología
- Tipología de tareas docentes
- Tipología de textos
- Utilización de medios auxiliares.

Dimensión afectiva-motivacional

- Interés por comprender textos escritos en inglés
- Interés hacia el estudio de temas sobre el perfil de cuidados intensivos y emergencias.
- Satisfacción con las clases de comprensión de lecturas
- Satisfacción con su desempeño en ese tipo de clases
- Motivación para la realización de las tareas.
- Preferencias sobre estrategias de trabajo

Con el fin de dirigir adecuadamente el trabajo investigativo, se utilizaron métodos de investigación:

Métodos teóricos:

Histórico-lógico: Para determinar los aspectos del desarrollo histórico de la disciplina Idioma Inglés, la evolución de las concepciones acerca del proceso de comprensión lectora y sus implicaciones didácticas, necesarios para la presente investigación, de modo tal que estos se constituyeron en elementos de su sustento teórico.

Para conocer, además, la evolución y desarrollo del objeto de la investigación, o sea, las etapas principales del desarrollo de la disciplina Idioma Inglés en la EMS, su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales, de forma tal que se pudieron reproducir en el plano teórico la esencia del fenómeno investigado a nivel facto-perceptual, así como determinar las tendencias de ese proceso histórico.

Método holístico-dialéctico: en la elaboración de la propuesta de tareas comunicativas, que es el aporte fundamental de la investigación. Este método permitió obtener una visión del objeto y campo de la investigación como un todo; y con ello, definir los rasgos, las fases, el nexos entre las habilidades del idioma y las nuevas tendencias que se dan en el proceso de la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora como objeto transformado.

Análisis-síntesis: Se empleó para analizar las informaciones teóricas y la situación actual del problema a partir de los datos recogidos en el diagnóstico para la elaboración de la propuesta de tareas, las conclusiones y recomendaciones.

Inducción-deducción: permitió asumir una posición crítica para llegar a conclusiones a partir de la valoración de los instrumentos aplicados.

Modelación: en la modelación de las tareas docentes con un enfoque comunicativo y desarrollador.

El **análisis documental** se utilizó en la revisión de los programas de las asignaturas Inglés con fines asistenciales I y II y el libro de texto English for Professional nursing communication correspondientes al 5^{to} año de la carrera para analizar el tratamiento didáctico-metodológico al proceso de comprensión de lectura.

Para la revisión del libro de texto se elaboró una guía de evaluación donde se incluyeron los siguientes aspectos: la tipología de textos considerados como:

- Auténticos cuando se plantean tal cual aparecen en la fuente primaria de publicación.
- Género de Ciencias Médicas cuando incluyen presentaciones y/o discusiones de casos, artículos médicos o planes de cuidados de Enfermería.
- Textos adaptados cuando al texto de la fuente primaria se le realizan modificaciones.

La tipología de tareas docentes para cada una de las unidades, consideradas en correspondencia con la habilidad que desarrolla tales como: Familiarización con el tema, Tarea previa a la lectura, Preguntas sobre el texto, Idea esencial, Resumir, Continuación con ideas propias, Interpretación del texto, Opinar, Extrapolación, y relación tarea docente-habilidad (es) del idioma que desarrollan (Expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva).

Se analizó un total de 11 unidades (1, 2, 4, 5 y 7 para el primer semestre y 9, 10, 12, 13,15 y 16 para el segundo semestre). Para el análisis de los resultados se utilizaron el método cualitativo y cuantitativo respectivamente.

Para el análisis crítico de los programas de las dos asignaturas que se imparten en el año, en la guía se contemplaron los indicadores: **objetivos, contenidos con énfasis en el sistema de habilidades, métodos, medios auxiliares y orientaciones metodológicas**. Para el análisis de los resultados se utilizaron los métodos cualitativo y cuantitativo.

Métodos empíricos:

Encuesta: Se aplicó un cuestionario de forma personal a 18 estudiantes de 5^{to} año de Lic. En Enfermería Verticalizados en el perfil de Cuidados Intensivos y Emergencias, el cual estuvo compuesto por seis preguntas politómicas cerradas de tipos directas e indirectas que abarcaron los siguientes indicadores: Interés por comprender textos escritos en inglés, interés hacia el estudio de temas sobre el perfil de cuidados intensivos y emergencias, satisfacción con las clases de comprensión de lecturas y motivación para la realización de las tareas. (Anexo 1)

Para su operacionalización se declararon criterios de acuerdo cuando se correspondía a la afirmación planteada o en desacuerdo cuando no se correspondía, donde se explica que la respuesta debe corresponder a un solo criterio.

Entrevista: Se realizó una entrevista de manera individual y personal por la autora de la investigación, de manera exploratoria y estandarizada a los profesores de 5^{to} año de Licenciatura en Enfermería, con el propósito de determinar el conocimiento acerca de aspectos relacionados con la dimensión cognoscitiva y axiológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en idioma Inglés en la EMS, corroborar los datos de la observación y para el diagnóstico del estado actual del problema. El cuestionario estuvo compuesto por 12 interrogantes abiertas y se garantizó la privacidad y confort necesarios para la realización, así como el cumplimiento de las normas éticas. (Anexo 2)

La **observación directa estandarizada** a clases se empleó para constatar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de lectura en idioma Inglés en estudiantes de 5^{to} año de la carrera de Licenciatura en Enfermería Verticalizados en el perfil de Cuidados Intensivos y Emergencias y suplementar el diagnóstico del estado actual del problema en la práctica pedagógica. Se observó un

total de ocho clases prácticas integrales de lengua inglesa (C.P.I.L.I), cuatro en el primer semestre y cuatro en el segundo semestre. Se elaboró una guía con 10 indicadores, los cuales están relacionados con las dimensiones afectivo-motivacional y axiológica. (Anexo 3)

La prueba pedagógica se aplicó a 18 estudiantes de 5^{to} año de la carrera de Licenciatura en Enfermería Verticalizados en el perfil de Cuidados Intensivos y Emergencias para determinar con fines diagnósticos el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura. Se elaboró un instrumento de evaluación donde se exploró la comprensión a través de la expresión escrita (Preguntas A, B, C y D) y a través de la expresión oral (E y F). Para su aplicación se utilizó un turno de clase y se cumplieron las indicaciones metodológicas de los documentos rectores para enseñanza superior y el índico 6 de la Vicerrectoría Académica para la aplicación de exámenes, se aplicó y calificó por la autora de la investigación. Para su operacionalización se elaboró una clave de evaluación, donde se incluyó las posibles respuestas y criterios de medidas, estableciéndose una norma general para determinar la comprensión total del texto, si cumple con los objetivos de las seis preguntas o cinco de ellas (incluidas la E y la F), comprensión parcial del texto si cumple con los objetivos de cuatro, tres o dos preguntas (donde estén incluidas la E o la F) y que no hubo comprensión del texto si cumple con los objetivos de dos o tres preguntas donde no estén incluidas la E o la F, o cumpla con el objetivo de sola pregunta. (Anexo 4 y 5)

Procesamiento de los datos.

Para la realización de la investigación se desarrolló una amplia revisión bibliográfica de trabajos de culminación de tesis doctorales y de maestría, que abordaron el tema en cuestión y se utilizó los gestores de la información que se encuentran en la base de datos Scielo, PubMed y PubMed Central. De estas dos últimas se extrajeron además los textos utilizados en la propuesta.

En la elaboración de este trabajo se utilizó una computadora Pentium IV con ambiente de Microsoft Windows Xp. El procesamiento informático se realizó sobre la aplicación Microsoft Office 2003 y los resultados estadísticos a través del paquete

estadístico profesional MyStat v. 12.0. Los resultados se mostraron en tablas con valores absolutos y porcentos.

Finalmente se contrastaron las informaciones obtenidas de la revisión documental, los métodos empíricos, y estadísticos y se procedió a la triangulación de los resultados.

Consideraciones Éticas:

En el desarrollo de la investigación aplicamos las normas éticas, tanto nacionales como internacionales, de todo proceso investigativo.

Se hizo especial énfasis, en primer lugar, en el uso de los principios de responsabilidad profesional. En este sentido se analizó el respeto total a los derechos, intereses y sensibilidades de todos y cada uno de los informantes durante la aplicación, recogida y análisis de los instrumentos. También se asumió el respeto a los criterios de otros investigadores con respecto al tema objeto de la investigación.

Las tareas comunicativas que se elaboraron se agrupan en las tres fases para el proceso de comprensión de lectura.

La Fase I. Pre-lectura (pre-reading) comprende las Habilidades:

- Elaborar hipótesis
- Predecir
- Anticipar
- Prever
- Inferir.

La fase II. Durante la lectura (while reading) comprende.

- Inferir: deducir el significado y usar el léxico básico.
- Identificar la idea general.
- Jerarquizar ideas.
- Usar eficientemente el diccionario.
- Buscar información específica.
- Tomar notas.
- Resumir.
- Reconocer la intención del autor.
- Reconocer la función comunicativa del texto.

La fase III. Después de la lectura (post reading) comprende:

- Evaluar el contenido del texto.
- Recordar y sintetizar lo leído.
- Extraer conclusiones lógicas.
- Comparar la información con lo que se conoce de situaciones reales.
- Expresar oralmente lo leído, mediante la paráfrasis.
- Expresar en forma oral/escrita lo comprendido.
- Aplicar lo comprendido en otros contextos(extrapolar)
- Caracterizar el proceso de comprensión.
- Identificar deficiencias en el proceso de comprensión y sus causas.
- Reorientar estrategias inefectivas.

Las tareas comunicativas abordaron los contenidos de los temas I, Unidad 1, Tema II, Unidad 4, Tema III, Unidad 7, Tema IV, Unidad 10 y Tema V Unidades 12 y 13 de las asignaturas inglés con fines asistenciales I y II, además proporciona los conocimientos necesarios para explicar la utilidad de los contenidos en la práctica profesional.

La tarea se confeccionó con la estructura siguiente:

Tema y unidad, texto adaptados de textos científico auténticos extraídos de diferentes fuentes bibliográficas sobre contenidos relacionados con la práctica de la profesión en el perfil de Cuidados Intensivos y Emergencia, las actividades para cada una de las tres fases del proceso de comprensión de lectura con sus correspondientes habilidades y las indicaciones metodológicas para su desarrollo.

Para la confección de la tarea se cumplió con determinados **elementos didácticos** como:

- Integración básica clínica y clínica básica.
- Transdisciplinaridad e Interdisciplinaridad.
- El proceso de atención de enfermería.
- El modelo interactivo
- El trabajo en colectivo.
- Aplicación del enfoque comunicativo.
- Integración de las habilidades del idioma.
- La educación a través de la instrucción.

ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Del análisis a los programas de las asignaturas Inglés con fines asistenciales I y II se puede resumir que:

Ubicadas en el ciclo de inglés con propósitos específicos, tienen un fondo de tiempo de 64 horas lectivas, distribuidas en Unidades 1, 2, 4, 5 y 7 para el 1^{er} semestre y Unidades 9, 10, 12, 13, 15 y 16 para el 2^{do} semestre. Tienen como precedentes las asignaturas inglés VII y VIII que se imparten en el 1^{er} y 2^{do} semestres de 4^{to} año respectivamente.

La fundamentación plantea como bases de estas asignaturas el desarrollo de habilidades comunicativas profesionales que incluyen no solo la comunicación en inglés, sino también en la lengua materna para desempeñar sus funciones asistenciales, investigativas y administrativas en cualquiera de los niveles de atención de salud, y docentes en el perfil de Cuidados Intensivos y Emergencia⁵⁷, y el enfoque comunicativo, necesario para el desarrollo de esta habilidades, sin embargo cuando se contrasta con las tareas docente que propone para cada tema y unidad, estas no tienen las potencialidades reales para desarrollarlas con un enfoque comunicativo excepto, las concebidas para las clases de expresión oral.

La organización didáctica de los contenidos adopta la tarea docente como célula básica del mismo ya en ésta se manifiestan los componentes del PEA y la dinámica del mismo, e incluye la situación de aprendizaje o situación profesional comunicativa, que permite el desarrollo de la comunicación. Dentro de estas situaciones se relacionan los reportes de casos, el cambio de turno o entrega de guardia y el proceso de atención de Enfermería con el plan de cuidado de enfermería y la entrevista enfermero- paciente/ familiar, elementos que en opinión de la autora tienen una connotación positiva para el desarrollo de las habilidades del idioma y para la adquisición de habilidades profesionales, por lo que se deberían trabajar en todas las unidades de forma proporcional.

Se fundamenta la habilidad en el plano didáctico y se describe la importancia que reviste el trabajo con las cuatro habilidades del idioma para el desarrollo lingüístico con primacía de la expresión oral, pero no se hace referencia en las indicaciones

metodológicas, a como lograr un nexo coherente entre estas habilidades. La forma en que han sido redactados sus objetivos demuestra además, incoherencia con este principio. Estos no tienen ninguna diferencia con los objetivos las asignaturas Ingles V y VI de 3^{ro} y Ingles VII y VIII de 4^{to} año, lo que a juicio de la investigadora, manifiesta una seria limitación en estos programas y en el cumplimiento de los mismos, ya que no poseen diferencias en el nivel de asimilación y profundidad.

Aunque se hace referencia al desarrollo integrado de habilidades, en opinión de la autora la habilidad de comprensión de lectura no se observa un equilibrio en cuanto al número de horas asignado para el desarrollo de esta. Se mencionan las necesidades comunicativas, estrategias de aprendizajes y el uso de situaciones reales solo para el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

En relación con los medios auxiliares para el desarrollo de estas asignaturas, propone el libro de textos English for Nursing Professional communication como la alternativa más eficaz, con lo cual la investigadora no coincide, por considerar de gran utilidad y con grandes potencialidades para este tipo de enseñanza (IPE) un número importante de bibliografía actualizada disponible en las bases de datos de Infomed.

Las orientaciones metodológicas reiteran lo planteado en la fundamentación y en los contenidos. Estas se consideran por la autora, como escasas y ambiguas.

En lo referente al sistema de evaluación solo mencionan los tipos de evaluación que se realizan en la asignatura y no se ofrece orientaciones al respecto.

Análisis del Libro de Textos English for Nursing Professional communication. Unidades 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15 y 16

Cuadro1. Tipología de los textos por unidades.

Tipología de textos	I	II	IV	V	VII	IX	X	XII	XIII	XV	XVI	Total	%
Auténticos								1		1		2	18,2
Géneros de las Ciencias Médicas						1		1		1		3	27,3
Textos Adaptados	1	1	1	1	1		1		1		1	8	72,7

Fuente: Análisis documental

De la tipología de los textos: dos (18,2 %) de los 11 textos utilizados son auténticos, solo tres (27,3 %) de ellos constituyen géneros de las ciencias médicas (dos artículos médicos y una presentación de caso) ninguno de estos aborda elementos de la especialidad de cuidados intensivos y emergencias. La mayoría de los textos que se utilizan son adaptados ocho (72,7 %).

El elemento “autenticidad” se presenta en pocos textos. A juicio de la autora, estos se deben utilizar con más frecuencia. En primer lugar porque la mayoría de la literatura científica que van a consultar los estudiantes durante la carrera y una vez graduados va a estar constituida por textos auténticos, por lo se hace necesaria la preparación sistemática para el trabajo con este tipo de texto. En segundo lugar por la ventaja que representa el uso de estos, ya que son sometidos a un proceso de evaluación por parte de las editoras donde se publican y se presentan como productos de calidad, correctamente estructurados.

Los géneros propios de las ciencias médicas deben, a juicio de la autora, prevalecer en los textos que se utilicen para la enseñanza del IPE ya que estos posibilitan la creación de situaciones comunicativas y la extrapolación a contextos profesionales reales o simulados en virtud de la comunicación.

Cuadro 2. Tipología de tareas por unidades.

Tipología de tareas	I	II	IV	V	VII	IX	X	XII	XIII	XV	XVI	Total	%
Familiarización con el tema	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	23,1
Tarea previa a la lectura	1	1	1	2		2	1	1	1	1	1	12	23,1
Preguntas sobre el texto	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	14	26,9
Idea esencial	1							1			1	3	5,8
Resumir				1								1	1,9
Continuación con ideas propias												0	0,0
Interpretación del texto					1							1	1,9
Opinar				1					1			2	3,8
Extrapolación		2		2		1				1	1	7	13,5

Fuente: Análisis documental.

En las unidades valoradas se cuentan con el total 12 (23,1%) tareas docentes para familiarizar a los estudiantes con el tema, estas son las que más producción y comunicación oral demandan, a pesar de estar enmarcada en la primera fase por lo que en opinión de la autora no existe correspondencia con el nivel de asimilación que debe transitar el estudiante en orden de complejidad que debe iniciar con habilidades reproductivas hacia fases superiores de independencia comunicativa.

Los ejercicios previos a la lectura (purpose for reading) 12 (23,1%), son en su mayoría de verdadero o falso, no se corresponde al nivel de profundidad que permita el desarrollo de habilidades en los estudiantes de un año terminal. Las preguntas de comprensión, 14 (26,9%) obedecen a la misma tipología, en su mayoría son preguntas directas y que demandan respuestas literales. Los ejercicios que solicitan extraer ideas esenciales, tres (5,8%), resumir, uno (1,9%), continuar la idea con ideas propias, no aparece ninguno, interpretar, uno (1,9%), opinar, dos (3,8%) o extrapolar siete (13,5%), son escasos o nulos.

El hecho de que no aparezcan tareas que soliciten continuar la idea con ideas propias, que para resumir e interpretar se plantee solo una y para opinar, solo 2, representa, a criterio de la investigadora, la mayor limitación del libro y, evidencia, la urgente necesidad de complementar este tipo de tareas, que además forman parte de las fases durante y posterior a la lectura, fundamentales para garantizar el buen desarrollo del proceso de comprensión de lectura

Cuadro 3. Tipo de habilidades que desarrollan las tareas.

Tipo de Habilidades	I	II	IV	V	VII	IX	X	XII	XIII	XV	XVI	Total	%
Productivas	1	1	1	1	1		1					6	11,5
Comunicativas (orales)	2	1	3		2	3		1		2	2	16	30,8

Fuente: Análisis documental

Los ejercicios que desarrollan habilidades productivas son mínimos, seis (11,5%) y las que demandan el desarrollo de habilidades comunicativas 16 (30,8%), aunque con un número mayor que las anteriores, son aun escasa.

No se observa, en opinión de la autora, una metodología verdaderamente comunicativa pues no existe una integración de habilidades en el trabajo con las

mismas, y solo comprenden las habilidades de lectura de las primeras dos fases. Los ejercicios no presentan una secuencia lógica que permita tanto a profesor como a alumno conectar un inciso con otro dentro de un ejercicio, y este con otro dentro de la unidad estudio, o sea el carácter de sistema del lenguaje no se cumple en las unidades analizadas.

Los resultados obtenidos en el análisis documental (que incluye el análisis a los programas y al libro de texto) coinciden con los planteados por Rodríguez Estévez, I.¹⁶ y Concepción Pacheco, J. A.¹⁷ quienes plantean como insuficiencias, el diseño de programas analíticos sin carácter sistémico en su relación objetivo, contenido y método, la poca inclusión de habilidades de tipo productivas, de gran importancia para el desarrollo integral de la competencia comunicativa de los estudiantes, la existencia de libros de texto con contenidos desactualizados y carencia de textos auténticos, que no incluyen además el trabajo integrado con las cuatro habilidades del lenguaje; la no inclusión en los programas de estudio de los intereses comunicativos de los estudiantes.

Estos puntos de coincidencia en los resultados obtenidos, a criterio de la investigadora, tienen una estrecha relación con la poca atención que se le presta a la metodología de la enseñanza y al uso de materiales didácticos para apoyar la docencia; prevalece todavía el criterio de enseñar los contenidos, de acuerdo a lo establecido en los programas, mas allá de las limitaciones que estos poseen y en detrimento del desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan actuar conscientemente y desempeñarse como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Encuesta a estudiantes.

Consideran importante el comprender textos escritos en inglés para su desempeño profesional 18 estudiantes (100%), y prefieren que los temas de los textos se relacionen con el perfil de cuidados intensivos y emergencias, cuatro (22,2%) afirmaron que les gustan las clases de comprensión de lectura, están motivados para realizar los ejercicios, y se sienten satisfecho con su desempeño en las mismas, 16 (88,9%) prefieren responder los ejercicios de forma oral y trabajar en pareja o grupos, mientras que seis (33,3%) prefieren hacer la misma tipología de ejercicios.

Cuadro 4: Comportamiento de los indicadores afectivo-motivacional

Indicadores	Total	%
Interés por comprender textos escritos en inglés	18	100,0
Interés hacia el estudio de temas sobre el perfil de cuidados intensivos y emergencias.	18	100,0
Satisfacción con las clases de comprensión de lecturas	4	22,2
Satisfacción con su desempeño en ese tipo de clases	4	22,2
Motivación para la realización de las tareas.	4	22,2
Preferencias por el trabajo oral	16	88,9
Preferencias por el trabajo en grupo	16	88,9
Preferencias por los mismos ejercicios	6	33,3

Fuente: Cuestionario a estudiantes

n=18

Los resultados planteados tienen puntos de coincidencia con los obtenidos por Reyes Pérez, N¹⁵ y Nunan, D.³⁵ en relación al bajo nivel de motivación por parte de los estudiantes, y sus causas más comunes, los que provocan altos niveles de insatisfacción y pobre desempeño idiomático.

La autora coincide con el criterio de Nunan acerca de la ineffectividad de los métodos y estrategias para motivar empleadas por los profesores como principal causa de la pobre motivación en el proceso de comprensión de lectura.

Entrevista a profesores.

Los cuatro profesores (100%) consideran importante la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura por constituir una herramienta muy útil para garantizar la superación personal y profesional, relacionan los objetivos de la lectura y mencionan las tres fases del proceso de comprensión de lectura, aunque reconocen que diseñan pocas tareas docentes para la 2^{da} fase y casi ninguna para la 3^{ra}. La totalidad de los profesores afirma que tanto los programas como el libro de texto no potencian el desarrollo de la comprensión de lectura y que este, conjuntamente con la pobre motivación, y la falta de estudio de los estudiantes, son aspectos que entorpecen el trabajo en las clases de lectura, coinciden además en el uso del método comunicativo y uno (25%), el uso del método de elaboración conjunta y el método explicativo. Cuatro (100 %) utilizan tareas comunicativas y productivas para motivar a

los estudiantes aunque sin resultados favorables en la mayoría de las clases. Dos (50%) reconocen que sus estudiantes no logran responder correctamente las preguntas de inferencia y de resumir, mientras que los dos restantes mencionan como deficiencias el interpretar y valorar la información del texto y afirman que las deficiencias encontradas en el proceso no constituyen objeto de análisis de los colectivos de asignaturas.

Todos los profesores (cuatro) utilizan únicamente los textos y ejercicios del libro a pesar de que no siempre son del agrado de sus estudiantes, y a su criterio, no garantizan la total comprensión de los textos. Como habilidades de lectura formadas en sus estudiantes los cuatro reconocen, la de identificar el significado de las palabras según el contexto, extraer la idea central e información relevante de este para responder preguntas, y parafrasear el contenido del mismo.

De lo anterior se interpreta que a pesar del dominio de elementos teóricos y prácticos por parte de los profesores del año, es insuficiente el tratamiento didáctico-metodológico que se le da al proceso de comprensión de lectura.

La comparación de estos resultados con los obtenidos por otros investigadores del tema, arrojó diferencias en cuanto al dominio de elementos teóricos y prácticos, declarados por Ayala R, M. E.¹² como pobre, y con los de Medina Betancourt¹³ quien plantea la existencia de serias dificultades en el desempeño metodológico de los profesores de Inglés para dirigir el aprendizaje de la habilidad de comprensión de lectura. Se establecen similitudes con Rodríguez Estévez, I.¹⁶ y Concepción Pacheco, J. A¹⁷, en cuanto a los métodos empleados, el efecto negativo de programas y libros de textos mal diseñados, la adopción de posiciones poco flexibles en el trabajo metodológico, y en cuanto a las habilidades de lectura con mayores dificultades por parte de los estudiantes.

Prueba Pedagógica.

El cuadro 5 muestra los resultados de la prueba Pedagógica a estudiantes. De los 18 estudiantes que realizaron la prueba diagnóstica, cuatro (22, 2%) lograron la comprensión total del texto, cuatro (22, 2%) la comprensión parcial y diez (55,5%) no lo comprendieron.

Cuadro 5. Desarrollo de la comprensión de textos.

Indicadores	Total	%
Comprensión total	4	22,2
Comprensión parcial	4	22,2
No hay comprensión	10	55,6

Fuente: Instrumento Evaluativo.

De lo anterior se infiere el bajo nivel de desarrollo del proceso de comprensión de lectura al no lograrse la comprensión del texto en 55,6% de los estudiantes objeto del diagnóstico. Esta deficiencia se encontró también en los estudios realizados por Ochoa González, J.¹⁴, Reyes Pérez, N.¹⁵, Rodríguez Estévez, I.¹⁶

Observación a clases.

En las 8 clases observadas se cumplieron los objetivos propuestos, pero el nivel de motivación alcanzado fue bajo, excepto en dos de ellas, donde los profesores realizaron actividades comunicativas aplicando la técnica de la lluvia de ideas. La preparación de los estudiantes para enfrentar el texto fue buena en todos los casos, y se resaltó la correcta activación de los conocimientos previos sobre los temas tratados.

Las tareas presentadas contaron con la calidad requerida. En el 100% de las actividades observadas se emplearon los métodos de elaboración conjunta y explicativo; el método comunicativo no se utilizó de forma coherente en cada una de las tareas debido a la tipología de las mismas. Se hizo una buena orientación hacia los objetivos y se dio un propósito para la lectura. Se explicó y demostró cada tarea docente y se logró una secuencia lógica entre las mismas.

Se aplicaron los procedimientos requeridos para la clase de lectura aunque en cinco de las clases solo se transitó por las dos primeras fases, no obstante, el desempeño de los estudiantes en las tareas previstas fue bueno en más del 50 % de ellos, donde sobresalió el desarrollo de habilidades reproductivas y de manera más limitada las productivas. Solo un número reducido de tareas se realizaron de forma oral y se evidenció la falta de fluidez y coherencia en la comunicación.

De acuerdo con los resultados derivados de las clases observadas, se puede inferir que:

_ Los profesores poseen preparación teórica pero carecen de materiales didácticos que les ayuden a suplir las limitaciones de los programas y el libro de texto.

_ Se evidencia la ausencia de pasos secuenciales (tránsito por las fases de comprensión de lectura) para desarrollar la comprensión. Se realiza un mayor trabajo con las habilidades de la 1era fase y parte de la segunda, la última fase casi nunca se realiza.

_ No se ponen en práctica acciones para potenciar el desarrollo de habilidades de lectura productivas.

_ No siempre los textos seleccionados responden al nivel e intereses de los estudiantes, lo que incide en la pobre motivación hacia la lectura.

_ Los niveles más bajos se alcanzan en las habilidades siguientes:

* Interpretar

* Resumir

* Extrapolar

A modo de conclusión, la autora plantea la coincidencia de los resultados obtenidos del análisis del libro de textos, la entrevista a profesores y las observaciones, dadas por:

_ La correspondencia directa entre las limitaciones existentes en los programas y el libro de textos, en cuanto a la tipología de textos, tareas y habilidades productivas y comunicativas, el pobre uso del enfoque comunicativo y de materiales didácticos que suplan las insuficiencias antes planteadas, evidencia del pobre trabajo metodológico por parte de los profesores, reconocido por ellos en la entrevista y manifestado en las clases; y el escaso desarrollo de las habilidades productivas durante el proceso de comprensión de lectura observado en las clases.

Propuesta de Tareas comunicativas para el desarrollo de la comprensión de lectura.

La propuesta de tareas comunicativas para el desarrollo de la comprensión de lectura se sustenta en la didáctica de la Educación Superior y en las didácticas especiales que parten de la relación existente entre lo “instructivo, educativo y desarrollador”.³², donde se plantea la interrelación de los componentes del PEA que se expresan en su célula básica, la tarea docente, con énfasis para esta propuesta,

en la relación objetivo-contenido-método-componente personalológico.

Cada tarea comunicativa propuesta responde al objetivo de desarrollar la comprensión de lectura de la unidad correspondiente, para lo cual se trabaja de forma específica el contenido de la unidad con las habilidades y los valores. Se utiliza de forma coherente el enfoque comunicativo, el método de elaboración conjunta, el método problémico, las técnicas participativas de la enseñanza activa y de cooperación, y se resalta el trabajo en grupos y parejas, de gran utilidad en la enseñanza de idiomas.

De la psicología, se toma el paradigma sociocultural con los aportes de Vigotsky³³ en relación a la zona de desarrollo próximo como área hacia la cual se enfoca el proceso de comprensión de lectura. El profesor, con la realización de tareas comunicativas específicas al inicio de la clase va a determinar el nivel de conocimiento que sobre el tema a tratar en el texto tienen sus alumnos. Consecuentemente proporcionará estos conocimientos en el caso de que no existan y ofrecerá los niveles de ayuda necesarios para la realización de las tareas.

De la psicología, además, se aplica la teoría cognitiva acerca del aprendizaje significativo (Ausubel), con sus implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y de manera más específica en el proceso de comprensión de lectura. Se abordan temas estrechamente relacionados con el perfil de cuidados intensivos y se les presentan los contenidos a los estudiantes coherentemente estructurados, con una secuencia lógica para facilitar su comprensión.

De la motivación como categoría psicológica, se significa el papel que esta desempeña en los tipos especiales de actividad que se desarrollan a través de la educación y la instrucción y su relación con los procesos afectivos y cognoscitivos, pero sin dejar de resaltar, como plantea Moreno M³⁴, que la existencia de un motivo no implica necesariamente su expresión efectiva en la regulación de la conducta, o sea que el profesor debe utilizar las tareas comunicativas para motivar cada una de sus clases y debe motivar de manera creadora para la realización de cada tarea docente.

Cada una de las propuestas de tareas comunicativas realizadas por la investigadora va encaminada a suplir las carencias didácticas del libro de texto y de los programas de asignaturas. Se hace especial énfasis en garantizar el desarrollo de las fases y habilidades que no se trabajan o se trabajan muy poco en los ejercicios del libro de texto, como es el caso de la tercera fase y las habilidades productivas de interpretar, resumir y extrapolar

Las tareas propuestas tienen como objetivo lograr niveles de aprendizaje y desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes mediante la comunicación oral y se caracterizan en el plano didáctico por:

1. Desarrollar la comprensión del texto y la comunicación oral: la totalidad de las tareas demandan de la expresión oral en parejas o grupos con propuestas diferentes entre una tarea y otra, y entre cada una de las seis unidades. La variedad y la utilización de tipologías de tareas novedosas, como lo es el caso de ubicar a los estudiantes en escenarios que aparecen en el texto para que expresen las acciones ocurridas en cada uno, deben garantizar un buen nivel de motivación
2. Transitar por las fases o etapas de la comprensión de lectura, con un enriquecimiento de la fase de “post-reading” (después de la lectura). Esta última, como se ha resaltado en los resultados de los instrumentos aplicados, es la que menos se trabaja en las clases de comprensión de lectura. Por ese motivo, se considera necesario el trabajo sistemático con la misma, porque además es la que mayor producción idiomática demanda por parte de los estudiantes y es la que garantiza la comprensión total del texto.
3. Activar posiciones reflexivas y críticas: Un número importante de tareas pone a los estudiantes en situación para reflexionar, opinar y adoptar posiciones críticas ante el contenido del texto o la actitud asumida por el autor ante el tema. Este tipo de actividad debe propiciar el debate entre los estudiantes y entre estos y el profesor. Este elemento está estrechamente relacionado con el trabajo educativo por lo que es indispensable no solamente que el profesor vaya bien preparado sobre el tema a tratar, sino que además guíe el debate de forma respetuosa y flexible.

4. Activar los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas de los textos: En cada una de las unidades hay actividades con este fin.
5. Vincular los contenidos con la práctica de la profesión y el perfil del egresado.
6. Desarrollar lo educativo a través de la instrucción.
7. Integrar habilidades y combinarlas de forma que permitan hacer extrapolaciones a otros contextos.
8. Activar emociones, sentimientos, valores de sentido formativo integral.

Para el desarrollo de las tareas comunicativas se seleccionaron seis textos auténticos del género de las ciencias médicas sobre temas directamente relacionados con la especialidad de cuidados intensivos. De ellos dos son presentaciones de casos, uno corresponde a un plan de cuidados de enfermería y los tres restantes son artículos médicos publicados en revistas especializadas de Enfermería en países de habla inglesa.

La propuesta comprende un total de 68 tareas comunicativas distribuidas de manera equitativa en las tres fases. Las tareas de la primera fase tienen como objetivo motivar a los estudiantes, comprobar y activar los conocimientos que pudieran tener sobre el tema y proveerlos en el caso de que no existan. En la mayoría de las unidades estas actividades se realizan a través de un diálogo guiado por el profesor, donde se relacionan elementos importantes de la lectura con la práctica y la experiencia de los estudiantes en los servicios de cuidados intensivos.

A este tipo de actividad se suman otras variantes donde se emplea el método de elaboración conjunta y la situación problémica que le permiten al estudiante la comunicación y el debate de forma espontánea para que los mismos se sientan menos inhibidos a la hora de intercambiar. En el caso de ser necesario se proporcionarán niveles de ayuda para que se logre el objetivo. Ejemplo, se plantea una situación problémica relacionada con una mala práctica de enfermería a un paciente ingresado y a partir de ella, se realizan preguntas sobre las causas, los efectos y la opinión de los estudiantes en relación con la misma. De esta forma se comprobarán los conocimientos que sobre los errores médicos y efectos adversos de estos errores tienen los estudiantes. Los niveles de ayuda que se provean pueden

estar relacionados con el vocabulario nuevo que tienen que utilizar para dar las respuestas correctas.

Las tareas de la segunda fase demandan la reproducción con un nivel de complejidad mayor y se combinan con la producción parcial aunque exigen de una mayor independencia por parte de los estudiantes para su realización. Ejemplo se plantean algunos escenarios del hospital que aparecen en el texto y que están relacionados con las actividades de la enfermera o el médico y se les pide a los estudiantes que expliquen las acciones que se llevaron a cabo en esos lugares.

La tercera fase comprende tareas que exigen una producción total, el uso de mayores recursos comunicativos y que el estudiante adopte posiciones críticas ante el contenido del texto o la valoración del autor. Ejemplo se les pregunta acerca de la posición que sobre el tema asume el autor y si están de acuerdo con la misma o no, se les pide que pongan ejemplos relacionados con su actividad en la unidad de cuidados intensivos o que escriban al autor del texto y hagan referencia a los elementos positivos y/ o negativos que encontraron en él.

Orientaciones didáctico-metodológicas para el trabajo con las tareas comunicativas:

- Realizar el diagnóstico inicial para precisar si la tarea comunicativa se encuentra en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes o si es necesario modificarla.
- Especificar los objetivos por habilidades lectoras y orientarlos correctamente para que los estudiantes concienticen lo que se espera de ellos.
- Tener en cuenta las necesidades e intereses profesionales de los estudiantes y en consecuencia modificar las tareas, si fuera necesario.
- Orientar el trabajo independiente con el vocabulario previo a la clase de lectura, chequear la realización del trabajo al inicio de la clase y trabajar con las dificultades encontradas.
- Aplicar el enfoque comunicativo coherentemente en la realización del proceso de comprensión de lectura, donde se propicie el intercambio comunicativo partiendo de situaciones comunicativas con un significado real para los estudiantes, y donde además y nunca de manera forzada se integren las habilidades del idioma.

- Propiciar un clima agradable durante la realización de las tareas comunicativas que motive a los estudiantes y despierte el interés por el estudio del idioma.
- Brindar niveles de apoyo siempre que sea necesario para propiciar el buen desarrollo de las tareas comunicativas.
- Evaluar el desempeño del estudiante durante la realización de las tareas y no sólo el resultado final, comprobando el logro de habilidades de lectura que les garantice la comprensión total del texto y su comunicación (en cuyo caso se deben señalar solo los errores que la impidan). Es indispensable que aprenda a controlar y valorar sus resultados, a fundamentar sus logros y deficiencias para garantizar una asimilación más consciente y una retroalimentación efectiva.
- Estimular en todo momento el fortalecimiento de los valores y los modos de actuación profesional.
- Incentivar el uso de la lengua inglesa y no interrumpir a los estudiantes para señalar errores durante el acto comunicativo.
- El trabajo en parejas y equipos se debe considerar método y vía fundamental de la enseñanza mediante tareas porque propicia la comunicación e intercambio en la lengua inglesa. Se debe propiciar el intercambio de criterios y puntos de vistas acerca de las exigencias de las tareas y el análisis crítico de lo que hace y lo que hacen los demás (autoevaluación y coevaluación).
- Aplicar métodos productivos, fundamentalmente el método problémico para estimular los procesos de reflexión y potenciar el desarrollo de habilidades productivas.

CONCLUSIONES

1. Se proponen un conjunto de tareas comunicativas para contribuir al desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de Licenciatura en Enfermería verticalizados en el perfil de cuidados intensivos y emergencias. que transitan por todas las fases con una propuesta diferente.
2. Se caracterizó el proceso de comprensión de lectura en idioma inglés lo que permitió revelar las debilidades en el proceso, determinadas por la carencia de elementos auxiliares que perfeccionen el trabajo metodológico de los profesores del año y las serias limitaciones de los programas de asignaturas y el libro de texto.
3. Se elaboraron las tareas comunicativas para la enseñanza Ingles con propósitos específicos en la carrera de Enfermería con particularidades que no se abordan en otros materiales utilizados por estudiantes y profesores.

Tareas comunicativas para desarrollar la comprensión de lectura en Inglés

RECOMENDACIONES

1. Validar la propuesta de tareas comunicativas en cursos posteriores.
2. Utilizar como material de apoyo en la enseñanza de postgrado.

BIBLIOGRAFIA

1. Álvarez de Zayas C.M. La escuela en la vida. 3a ed. Ciudad de la Habana Editorial Pueblo y Educación; 1999.
2. Gassó F, O. Una experiencia sobre comprensión de textos. En: Mañalich R, Editor. Taller de la Palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1999.
3. Antich de León R., Gandarias D. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2ª ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
4. Holder PR. Programa de la disciplina Inglés. Carrera de Medicina. La Habana: MINSAP; 2010.
5. García Hernández KC. Disciplina Idioma Inglés. Licenciatura en Enfermería. La Habana: MINSAP, 2006.
6. Padierna Rodríguez AL. Programa de la disciplina idioma inglés y de sus asignaturas. Memorias de evento Universidad 2014. Holguín: Editorial Universitaria; 2013.
7. Cuba.Ministerio de Salud Pública. Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Enfermería. La Habana: MINSAP; 2008
8. Gin M. La comprensión de textos. Engl Teach Forum; 2006; 31(2): 13-17.
9. Swales FJ. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: CUP; 1990.
10. Forteza Fernández R. Sistema de indicadores para el diagnóstico del desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la Educación Médica Superior, (Máster en Ciencias: Tesis). Holguín: ISPH; 2000.
11. Roméu Escobar A. En: Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2001.
12. Ayala Ruiz M. Estrategia para la dirección del trabajo en el departamento de humanidades para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en la enseñanza media. (Máster en ciencias: Tesis).La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño; 2000.

13. Medina Betancourt A. Modelación de los factores posibilitadores de la competencia metodológica de los profesores de inglés para dirigir el aprendizaje de la habilidad comprensión lectora. (Doctor en ciencias: Tesis). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente; 1998.
14. Ochoa González J. Sistema de textos y ejercicios para favorecer la comprensión de lectura en los estudiantes de duodécimo grado de la escuela Militar “Camilo Cienfuegos” de Holguín. (Máster en ciencias: Tesis). Holguín: ISPH; 2010.
15. Reyes Pérez N. Tareas para elevar la motivación de los estudiantes del 5to semestre de la Facultad Obrero Campesina” Carlos M. de Céspedes” mediante las clases de comprensión de lectura en la asignatura inglés. (Máster en ciencias: Tesis). Holguín: ISPH; 2010.
16. Rodríguez Estévez I. La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de 1er año de la carrera de medicina. (Doctor en ciencias: Tesis). Sancti Spíritus: Universidad de Ciencias Pedagógicas; 2012.
17. Concepción Pacheco JA. Estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de los estudiantes de las ciencias biomédicas. (Doctor en ciencias: Tesis). Villa Clara: Universidad Central de las Villas; 2004.
18. Rodríguez Martínez N. Sistema de tareas comunicativas para desarrollar la macrohabilidad de comprensión en idioma inglés de los profesores de la escuela internacional de educación física y deporte. *Ped Univ.* 2011; XVI (3): 46-48.
19. Pozo JI. Aplicación de las teorías cognitivas a los programas de investigación. En: *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Universidad Autónoma de Madrid: Madrid; 2005. p 1-14.
20. Ginoris Quesada O. *Didáctica Desarrolladora; Teoría y Práctica de la Escuela Cubana.* Soporte magnético. Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”. IPLAC: La Habana; 2005.
21. García Hernández KC. Programa de la Asignatura (Curso especial de Inglés con Fines Asistenciales I y II. La Habana: MINSAP; 2010.
22. Bacallao J, Alerm A, Artiles L. Texto básico de metodología de la investigación educacional. Material de la Maestría en Educación Médica, La Habana; 2002.

23. Bruzón Sánchez LI .Tareas comunicativas específicas para contribuir al desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de 10 mo grado de en la escuela Camilo Cienfuegos. (Máster en ciencias: Tesis). Holguín: ISPH; 2009.
24. Addine Fernández F. Didáctica y Currículo: Análisis de una experiencia. Bolivia: Editorial AB; 2004.
25. Ortiz E, Mariño Sánchez M. Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. Holguín: CECES; 2003.
26. Bello Fernández N, Fenton Tait ML. Proceso enseñanza aprendizaje. Temas para enfermería. La Habana: Ciencias Médicas; 2009. p 12-60.
27. Álvarez Zayas CM. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
28. Deckert G. The Communicative Approach. Addressing Frequent Failure. Eng Teach For. 2004; 42 (1): 12-17.
29. Ruiz Calleja JM. Dirección y gestión educativa. COLOMBIA: ESUMER; 2004.p.12-13.
30. Álvarez de Zayas CM. Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Academia; 1996.
31. Castellanos D. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. La Habana: ISPEJV; 2001.
32. Vigotsky LS. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Material impreso. La Habana: Editorial Revolucionaria; 1934.
33. Vigotsky LS. Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Revolucionaria; 1934.
34. Moreno M. La motivación para aprender: teoría e investigación educativa. Curso 91. Evento Pedagogía. La Habana; 2005.
35. Nunan D. Language teaching Methodology. London: Prentice Hall; 1991.
36. Calviño M. La motivación en función del proceso docente-educativo. Conferencia presentada en el II Simposio de Psicología Aplicada al Trabajo. [CD Rom] Ciudad de La Habana; 2002.
37. Ashworth M., Wakefield HP. Teaching the World's children. Eng Teach For.2005; 43 (1): 2-8.

38. Richard JC. Communicative language teaching today. Cambridge: University Press; 2010.
39. Bryan Green, M. Routledge Encyclopedia of language Teaching and learning. Cambridge: University Press; 2010.
40. Rodríguez Espinar S. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional; Docencia Universitaria e Innovación. [CD Rom]Barcelona, 26-28 de junio; 2000.
41. Diab R L. Error Correction and Feedback in the EFL Classroom. English Teaching Forum.2006; 44 (3): 2-13.
42. Fernández, AM. Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa en: Comunicación educativa, 2ª ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana; 2002. p 25-49.
43. Zhang Y. To teach Standard English or world Englishes? A Balanced Approach to instruction. Eng Teach For. 2009; 47(2): 2-7.
44. Ortiz Torres E. La comunicación educativa y los medios de enseñanza en la universalización. Holguín: CECES; 2009.
45. González Castro V. Profesión comunicador. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
46. González F. Comunicación, desarrollo y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1995.
47. Leyva Sánchez E. Caracterización de la comunicación pedagógica en lo escenarios de aprendizaje de las asignaturas básicas biomédicas. Propuesta de estrategia para su perfeccionamiento en la Facultad de Medicina de Holguín. (Máster en Educación Médica: Tesis). Holguín: Universidad Ciencias Médicas; 2004.
48. Morrow K. Communication in the Classroom. Hong Kong: Longman; 1993.
49. Porto Eligio de la Fuente M. El desarrollo de las habilidades de comunicación oral como uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Rev Educ. 2010; 8 (64): 82-91.

50. Reyes G S. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su contribución al protagonismo infantil. En: Roméu A. El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y educación; 2007.
51. Hutchinson T. English for specific purposes, a learning-centred approach, Cambridge University Press; 1999.
52. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. Educ Med Super [Internet]. 2003 Sep [citado 2014 Jun 27]; 17(3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000300004&lng=es.
53. Rivera Michelena N. Fundamentos metodológicos del proceso docente-educativo. Relaciones de la Didáctica de la Educación Superior con las ciencias afines. Lecturas seleccionadas. [CD Rom] GIESP. Ciudad de la Habana: Escuela Nacional de Salud Pública; 2012.
54. Pernas Gómez M, Miralles Aguilera E, Fernández Sacasas JA, Diego Cobelo JM, Bello Fernández N, Zubizarreta Estévez M. Estrategias Curriculares en la Carrera de Licenciatura en Enfermería. Revista Habanera de Ciencias Médicas [Internet]. 2006 [citado 15 noviembre 2011]; 5(4): [Aprox. 10 p]. Disponible desde: http://bvs.sld.cu/revistas/rhab/vol5_num4/rhcm11406.htm.
55. Forteza Fernández R, Faedo Borges A. Períodos Históricos de la enseñanza de la expresión escrita en Lenguas Extranjeras. Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS). 2005. Sao Paulo. Disponible en: <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>.
56. Salas Perea RS. Los medios de enseñanza en la educación en salud. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés; 1998.
57. González Delgado O, Bergery Delgado Judith, Noa Hernández José E, Lima Cabañas Félix R, Rodríguez Díaz Carlos A, Sanabria Blanco Olga L, et al. Programa Práctica Preprofesional de Enfermería en Cuidados intensivos y emergencias. Carrera: Licenciatura en Enfermería. Plan de Estudio "D". Disciplina: Enfermería. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana; 2010.

58. González Pérez M. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Educ Med Super [Internet]. 2001 Abr [citado 14 Mayo 2013] ; 15(1): 85-96. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010&lng=es
59. Colomer T. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Rev Signos. 1997; Vol 20 (2): 6- 15.
60. Mañalich R. Taller de la palabra. Ciudad Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1999.
61. Domínguez LA. La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2011; 3 (26): 2-4. [citado 12 enero 2014]. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>.
62. Rodríguez E I. Estrategias de Aprendizaje para la comprensión lectora. Gaceta Médica Espirituana. 2011; 13 (2): 1-5. [citado 10 diciembre 2012]. Disponible en: <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/252>
63. Rodríguez EI. Secuencia Metodológica para desarrollar habilidades de comprensión de textos en carreras de Ciencias Médicas. Gaceta Médica Espirituana. 2011; 13 (2): 2-6. [citado 2 febrero 2012]. Disponible en: <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/252>
64. Padierna Rodríguez AL. Nuevas concepciones didácticas para el diagnóstico de la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Rev COMED. 2005; 9(4): 1-4. [citado 6 mayo 2007]. Disponible en: <http://www.cocmed.sld.cu/no94/n94ori4.htm>
65. González AM. La comprensión lectora: una nueva concepción. En: Mañalich R. Taller de la Palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1999.
66. Domínguez I. Nuevos tiempos, nuevas lecturas. Curso Lectura y Comprensión. La Habana: Universidad para todos; 2010.
67. Rodríguez Devesa R. Exigencias metodológicas para la elaboración de las tareas docentes diagnóstico formativo de la generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa. (Doctor en ciencias pedagógicas: Tesis). Holguín: ISPH); 2005.

68. Bersinger VW. Applying the multiple strategic dimensions of Reading Fluency to Assessment. English Teaching Forum. 2010;42 (3). 13-17.
69. Pérez MD. Estrategias para facilitar la comprensión de textos escritos en el aula plurilingüe. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Madrid: Universidad Complutense; 2007. P. 26-29.
70. Rivera Michelena N. Fundamentos metodológicos del proceso docente-educativo. Relaciones de la Didáctica de la Educación Superior con las ciencias afines. Holguín: Universidad de Ciencias Médicas de Holguín; 2012.
71. Silvestre Oramas M. Aprendizaje e Inteligencia. En: Batista GG. Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2006.
72. Vidal Ledo M, Nolla Cao N, Diego Olite F. Características del aprendizaje. 2011. [citado 1 abr 2011] Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje#Características del aprendizaje](http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje#Características_del_aprendizaje)
73. Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics.
74. Valdés Aragón L. La tarea docente comunicativa-interactiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. 2005; [citado 23 abril 2006]. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/w3/storage/folios/articulos/folios11_10infor.pdf.
75. De Urrutia L, González G. Metodología de la Investigación Social. La Habana: Félix Varela.; 2003.

ANEXO 1.

Encuesta a estudiantes.

Dimensión: Afectivo-Motivacional

Estimado estudiante,

El presente cuestionario tiene el objetivo de obtener información acerca del desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura. Es por ello, que te solicitamos respuestas con la mayor objetividad posible. Tu opinión es muy importante para nuestro trabajo y los resultados se utilizarán con fines investigativos.

Gracias por anticipado,

Marque solo una opción en cada caso.

1. Comprender textos escritos en idioma inglés es muy importante para un futuro profesional de enfermería.

_____De acuerdo _____En desacuerdo

2. Las clases de comprensión de lecturas son de mi agrado.

_____De acuerdo _____En desacuerdo

3. Prefiero que los temas que se aborden en las lecturas se relacionen con mi perfil de cuidados intensivos y emergencias

_____De acuerdo _____En desacuerdo

4. Durante las clases de comprensión de lecturas:

a) Me siento motivado para hacer los ejercicios que me orientan

_____De acuerdo _____En desacuerdo

b) Prefiero responder los ejercicios de forma oral

_____De acuerdo _____En desacuerdo

c) Prefiero trabajar en grupos y en parejas

_____De acuerdo _____En desacuerdo

d) Prefiero hacer siempre los mismos tipos de ejercicios.

_____De acuerdo _____En desacuerdo

5. Me siento satisfecho con mi desempeño en las clases de lectura

_____De acuerdo _____En desacuerdo

ANEXO 2.

Entrevista a Profesores

Dimensiones: Cognoscitiva y Axiológica

Objetivo:

_ Determinar el conocimiento acerca de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura.

Con el fin de perfeccionar nuestro el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectura necesitamos tu ayuda. Rogamos nos respondas con sinceridad.

Te agradecemos por adelantado y esperamos contar con tu ayuda nuevamente si la volviéramos a necesitar.

1-¿Considera importante la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el 5to año de la carrera Lic. En Enfermería? Argumente su respuesta

2- ¿Cuáles son los objetivos de la comprensión de lectura para este año?

3-¿Cómo valora ud las potencialidades de los programas de sus asignaturas y del libro de texto para el desarrollo de la comprensión de lectura?

4-¿Cuales son las fases por las que deben transitar sus alumnos para el desarrollo de la comprensión de lectura?

a) ¿Diseña ud. tareas docentes para cada una de estas fases?

5-¿Qué características tienen las tareas docentes que ud. emplea en las clases de comprensión de lectura?

6-¿Qué métodos utiliza en sus clases de comprensión de lectura?

7-¿Qué aspectos entorpecen su trabajo en este proceso?

8-¿Qué tipo de actividades utiliza para motivar las clases de comprensión de lectura?

9- ¿Logra con estas actividades la motivación de sus estudiantes?

10- ¿Cuáles son las deficiencias más significativas de sus alumnos en la comprensión de textos?

11- ¿Se analizan estas deficiencias en su colectivo de año?

12- ¿Qué tipo de textos utiliza en sus clases de comprensión de lectura?

13- ¿Trabaja únicamente con los textos que aparecen en el libro de texto?

a) ¿Resultan del agrado de sus estudiantes?

b) ¿Favorecen los ejercicios que aparecen en ellos la comprensión?

14- Mencione algunas de las habilidades de lectura que usted ha desarrollado en sus alumnos.

ANEXO 3.

Guía de observación a clases

INDICADORES PARA LA OBSERVACION.

1. Objetivos de la clase.
2. Nivel motivacional alcanzado.
3. Preparación de los estudiantes para enfrentar el texto.
4. Efectividad de los procedimientos metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.
5. Calidad de las tareas docentes en cada fase del proceso.
6. Relación entre los procedimientos metodológicos y el aprendizaje de los alumnos.
7. Metodología para el desarrollo de habilidades lectoras efectivas.
8. Efectividad de las actividades de integración de las habilidades del idioma.
9. Nivel alcanzado por los estudiantes en las habilidades desarrolladas.
10. Calidad de la realización de las actividades por los estudiantes.

ANEXO 4.

Prueba Pedagógica.

Read the following text:

An acute asthma exacerbation is commonly referred to as an asthma attack. The classic symptoms are [shortness of breath](#), [wheezing](#), and [chest tightness](#). While these are the primary symptoms of asthma, some people present primarily with [coughing](#), and in severe cases wheezing is always heard.

Case Presentation

A 14 year old girl was admitted to our hospital because of an acute exacerbation of her pulmonary situation. She presented in reduced physical condition with respiratory distress at rest, wheezing and dry cough. The patient had had inhalation therapy with beta agonists during three days before admission with no success. There were no signs of a severe viral or bacterial infection. Based on her medical history of several episodes with recurrent wheezing without signs of an infection and her acute condition of severe respiratory distress we decided to admit her to the respiratory ward for studies and treatment. Physical exam revealed [wheezing](#), [shortness of breath](#), [coughing](#), and use of accessory muscle, so the diagnosis of bronchial asthma was made.

Treatment with subcutaneous epinephrine, oxygen by mask and albuterol inhaler was initiated but the symptoms persisted with no relief. It was then, decided to add dexchlorfenidramine and keep her in hospital for two weeks. The patient's condition improved and she was discharged on the third week. Respiratory therapy and use of allergen vaccine immunotherapy to prevent asthma attacks were recommended. Her significant others were instructed about the disease and measures to avoid asthma attacks. She was followed by our outpatient clinics every three months for over two years. During this period the girl has had no asthma attacks and was in good health condition.

Taken from: APSP J Case Rep. 2012 Jan-Apr; 3(1): 8. Published online 2012 March 1. PMID: PMC3418033.

List of words: wheezing: sibilantes, success: éxito, inhaler: inhalador, vaccine: vacuna, significant others: familiares, discharge: dar de alta, follow up: seguimiento.

I. Read the text and do the following exercises.

A. Of the following ideas, select the one that best summarizes the content of the text:

- a) ___ Sign and symptoms of bronchial asthma.
- b) ___ A case of a patient with asthma exacerbation.
- c) ___ Treatment for asthmatic patients.

B. Read the text carefully and order the events chronologically.

- a ___ The doctor performed the physical exam
- b ___ The patient had a treatment with beta agonist
- c ___ Her family was instructed about bronchial asthma
- d ___ She presented to hospital with a pulmonary problem
- e ___ She had recurrent episodes of wheezing
- f ___ She was discharged from hospital.

C. Answer these questions about the text:

1. What symptoms did the girl present?
2. Did the patient have any respiratory infection?
3. How long was the patient in hospital? Why?
4. What did her discharge treatment include?
5. Was the patient well after discharge?

D. Complete the following patient's record using information from the text:

Name: Janet Morris Green Age: _____ Service: _____

Physical exam: _____

Dr. Diagnosis: _____

Treatment (in hospital): _____

E. Summarize the content of the text in a written form and comment it with your partner.

F. As a nurse you have to assist asthmatic patients very frequently and give them and their significant information about this disease. What would you tell them? Take into consideration the information given in the text (symptoms, possible complications and treatment)

ANEXO 5

Clave de Calificación de la prueba diagnóstica.

Objetivos:		
<p>1. To test the student's abilities in:</p> <p>To comprehending a mid-complexity text in English about nursing issues.</p>	<p>Preguntas</p> <p>Pregunta A A. Of the following ideas, select the one that best summarizes the content of the text:</p> <p>a) ___ Sign and symptoms of bronchial asthma.</p> <p>b) ___ A case of a patient with asthma exacerbation.</p> <p>c) ___ Treatment for asthmatic patients.</p> <p>Pregunta B B. Read the text carefully and order the events chronologically.</p> <p>a) ___ The doctor performed the physical exam.</p> <p>b) ___ The patient had had a treatment with beta agonist.</p> <p>c) ___ Her family was instructed about bronchial asthma.</p> <p>d) ___ She presented to hospital with a pulmonary problem.</p> <p>e) ___ She had recurrent episodes of wheezing.</p> <p>f) ___ She was discharged from hospital.</p> <p>Pregunta C C. Answer these questions about the text:</p>	<p>Posibles Respuestas</p> <p>Pregunta I-A</p> <p>Inciso b)</p> <p>Pregunta B</p> <p>a) 4</p> <p>b) 2</p> <p>c) 6</p> <p>d) 3</p> <p>e) 1</p> <p>f) 5</p> <p>Pregunta C</p> <p>1. She presented wheezing and dry cough</p> <p>2. No, she didn't</p> <p>3. She was in hospital for three weeks because</p>

<p>- Expressing orally and in writing the comprehended ideas.</p>	<p>1. What symptoms did the girl present? 2. Did the patient have any respiratory infection? 3. How long was the patient in hospital? Why? 4. What did her discharge treatment include? 5. Was the patient well after discharge?</p> <p>Pregunta D. Complete the following patient's record using information from the text:</p> <p>Name: <u>Janet Morris Green</u> Age: _____ _____ Service: _____ _____ Physical exam: _____ Dr. _____ Diagnosis: _____ _____ Treatment (in hospital): _____</p> <p>Pregunta E. Summarize the content of the text in a written form and comment it with your partner.</p>	<p>although symptoms were rapidly treated they persisted with no relief. 4. The discharge treatment included respiratory therapy and use of allergen vaccine immunotherapy. 5. Yes, she was.</p> <p>Pregunta D Age: 14, Service: respiratory ward, Physical exam: <u>wheezing</u>, <u>shortness of breath</u>, <u>coughing</u>, and use of accessory muscle, Dr. Diagnosis: bronchial asthma, Treatment in hospital: subcutaneous epinephrine, oxygen by mask and albuterol inhaler and dexchlorfenidramine.</p> <p>Pregunta E Se aceptaran todas las ideas que resuman coherentemente el contenido del texto.</p>
---	--	---

	<p>Pregunta F. As a nurse you have to assist asthmatic patients very frequently and give them and their significant information about this disease. What would you tell them? Take into consideration the information given in the text (symptoms, possible complications and treatment)</p>	<p>Pregunta F Se aceptaran todas las ideas que se correspondan con los elementos sugeridos y que sean expresadas coherentemente.</p>
--	---	---

Se evaluará por objetivos cumplidos para determinar la comprensión del texto, dentro de los que se incluirán además las habilidades de expresión oral y expresión escrita.

Pregunta A: Extraer la idea central del texto, si el estudiante no lo hace correctamente el objetivo estará incumplido.

Pregunta B: Si ordena cronológicamente seis o cinco de los eventos planteados el objetivo estará cumplido.

Si ordena cronológicamente cuatro de los eventos planteados el objetivo estará parcialmente cumplido.

Si ordena cronológicamente tres o menos de los eventos planteados el objetivo estará incumplido.

Pregunta C: Si responde cinco incisos de las preguntas específicas de comprensión de lectura o responde correctamente cinco con algunos errores que no afecten la comunicación ó cuatro correctamente sin errores, el objetivo estará cumplido; si se responden cuatro preguntas con algunos errores que no afecten la comunicación ó tres correctamente sin errores, el objetivo está parcialmente cumplido; si responde menos de tres preguntas, el objetivo está incumplido.

Pregunta D: Si completa correctamente cinco o cuatro items, el objetivo estará cumplido, si completa correctamente tres items, el objetivo estará parcialmente

cumplido y si completa correctamente menos de tres o más pero con muchos que afecten la comunicación, el objetivo estará incumplido.

Pregunta E: Si elabora el resumen escrito correctamente con un mínimo de errores que no afecten la comunicación (cinco) y lo expresa de igual manera, el objetivo estará cumplido.

Si elabora el resumen escrito con errores que no afecten la comunicación (hasta ocho) y lo expresa de igual manera, el objetivo estará parcialmente cumplido.

Si solo elabora el resumen escrito y no lo expresa de forma oral, o lo realiza de las dos formas pero con muchos errores que afecten la comunicación (más de ocho en cada caso) el objetivo estará incumplido.

Pregunta F: Si expresa correctamente la información solicitada incluyendo los cuatro o tres de los elementos que se sugieren con un mínimo de errores que no afecten la comunicación (cinco), el objetivo estará cumplido.

Si expresa correctamente **la información solicitada incluyendo dos de los elementos que se sugieren con** errores que no afecten la comunicación (hasta ocho), el objetivo estará parcialmente cumplido.

Si expresa correctamente la información solicitada, incluyendo solo uno de los elementos que se sugiere, o expresa la información solicitada con errores que afecten la comunicación el objetivo estará incumplido

NOTA: Si cumple con los objetivos de todas las seis preguntas o cinco de ellas (incluidas la E y la F) se considerará que hubo comprensión total del texto.

Si cumple con los objetivos de cuatro, tres o dos preguntas (donde están incluidas la E o la F) se considerará que hubo comprensión parcial del texto.

Si cumple con los objetivos de tres o dos preguntas donde no estén incluidas la E o la F o cumpla con el objetivo de una sola pregunta se considerará que no hubo comprensión del texto.

Se consideran errores que afectan la comunicación: uso incorrecto de estructuras gramaticales, incorrecta utilización del léxico, errores de pronunciación y expresión incoherente del mensaje (cuando se manifiestan de manera reiterada)

ANEXO 6

TAREAS COMUNICATIVAS

Theme I. Talking about nursing

Unit 1. “At the workplace”. Reading comprehension.

Topic: Understanding a written medical text about symptoms of depression in ICU personnel.

“Symptoms of depression in ICU nurses” by [Nathalie Ambridge](#),¹ and [Marie Farwell](#),²

Work and family are two domains from which most adults derive satisfaction in life; equally they are the common sources of stressful experiences. There is a perception in the community that work is increasingly the source of much of our stress and distress. Intensive care unit (ICU) nurses are generally perceived as very dedicated, perfectionist and exigent professionals. The culture of nursing accords low priority to nurses’ mental health.

Some studies have documented depressive and other psychiatric manifestations in women nurses and other professionals, and speculated that these symptoms are related to stress. However, the prevalence of depressive symptoms in ICU nurses has received little recent scientific attention. ICU nurses also are thought to be susceptible to “burnout,” a description for work-related distress that combines emotional exhaustion, depersonalization (treating people in an unfeeling, impersonal way), and a sense of low personal accomplishment. Burnout is a problem that is specific to the work context, in contrast to depression, which tends to pervade every domain of a person’s life.

A recent report from the Centers for Disease Control and Prevention indicated that 9% of American adults met the criteria of current depression. Coomber et al. reported that approximately one third of U.K. ICU nurses reported depressive symptoms characterized by sleeping problems, eating disorders and more altered relationships with their relatives. Most of the attention has been focused on young nurses and their long working hours. However, there also have been reports of distress among senior hospital nurses. Because few studies have previously investigated depression in the

intensive care environment, we designed a study to assess depressive symptoms among all intensivists nurses (assistant, licensed and registered). We hypothesized the following: 1) there is a high rate of depressive symptoms among intensivists; 2) presence of depressive symptoms in intensivists could be associated with the severity of illness of patients; and 3) depression in intensivists may be associated with organizational factors, such as workload and relationships with colleagues.

As expected, this study reported a high rate of depressive symptoms among intensivists. The presence of depressive symptoms was not associated with patients' severity of illness. In contrast, depression in intensivists was associated with organizational factors, such as workload and relationships with colleagues. Workload (a long period from the last nonworking weekend, absence of relief of service until the next working day after a night shift) and impaired relationships with other intensivists were independently associated with the presence of depressive symptoms.

It is important to diagnose and to treat depression, because treatment is associated with improved work productivity, and with a reduction of suicide. Interventional studies designed to evaluate whether alteration of ICU organization is able to decrease the prevalence/incidence of depressive symptoms are warranted. It is an important objective individually (to increase the intensivist well-being) but also collectively (ICU caregivers and patients) by potentially reducing intensivists' turnover.

Taken from: Ann Intensive Care. 2012; 2: 34. Published online 2012 July 27. doi: [10.1186/2110-5820-2-34](https://doi.org/10.1186/2110-5820-2-34) PMID: PMC3543176

I- Pre reading activities:

1. What does depression mean to you?
2. Based on the title of the reading. What ideas could be present in the text?
Make a list. Discuss it with your partner.
3. Give your opinion about this idea: "Depression only affects young nurses in the ICU".

4. Read the text and verify if the ideas you predicted are present or not in the text.

II- While reading activities:

1. Find in the text:

- a) The meaning of burnout.
- b) An speculation done by researchers.
- c) The name of the American institutions that deal with the population distress.
- d) One hypothesis stated in the text.

2. Each of the following sentences has an information error. Find it and re-write the correct sentences.

- a) The community perceives that the economic crisis is the source of our depression and stress.
- b) Scientifics are giving much attention to the prevalence of depressive symptoms in ICU nurses.
- c) The study was deigned to assess depressive symptoms among assistant and licensed nurses in the ICU.
- d) The correct hypothesis was the one that mentioned patients' severity of illness as a cause for depressive symptoms in all intensivists.

3. Mark the idea (s) that may complement each of the following sentences, according to what you understand from the reading. Discuss with your partner the different alternatives.

- a) ICU nurses are affected by depression and stress because
 - They are comprehensive persons
 - they work long hours
 - They don't have proper rest
- b) UCI nurses' depressive symptoms include
 - Problems to sleep
 - Bad mood
 - Headaches and dizziness.
- c) It's important to treat depression because
 - it's a guarantee for nurses' well being.

- It improves the medical care in the ICU

- It helps the research in the hospital

4. Write a brief paragraph that summarizes the content of the text

III-Post reading activities

1. Taking into account the content of the text. What other titles would you give to it?

Discuss your answer with your partner.

2. Find information about the behaviour of stress and depression in your ICU.

Prepare an oral report about your findings.

3. You found out that stress and depression is a current problem in your service. You have to deal with this theme in the ward monthly meeting. Prepare your speech taking into account the ideas the author of this scientific article points out. Be ready to deliver your speech to your classmates.

4. You are working in an ICU. There are two colleagues that are depressed and stressed. Discuss with any of your partners the possible causes of these symptoms. What would you suggest the head of the service to do in regard to these two cases?

Theme II. Communicating professionally in nursing.

Unit 4. "On ethics". Reading comprehension.

Topic: Understanding a mid-complexity written text about the overview of medical errors and adverse events in the ICU

"Overview of medical errors and adverse events in the ICU" by Millie Orson and Betsy Misset^{1, 2}

Safety is a global concept that encompasses efficiency, security of care, reactivity of caregivers, and satisfaction of patients and relatives. Patient safety has emerged as a major target for healthcare improvement. Quality assurance is a complex task, and patients in the intensive care unit (ICU) are more likely than other hospitalized patients to experience medical errors, due to the complexity of their conditions, need for urgent interventions, and considerable workload fluctuation. Thus, the risk of medical errors associated with ICU admission deserves continuous attention.

Errors can occur at any step of patient management, including diagnosis, treatment, and prevention. An error may or may not cause an adverse event. Adverse events are injuries that result from a medical intervention and are responsible for harm to the patient (death, life-threatening illness, disability at the time of discharge, prolongation of the hospital stay, etc.)

The highly sophisticated treatments, technologies, and diagnostic tools used in the ICU are associated with a high risk of medical errors and adverse events, but two main types of medical errors and adverse events are reported in this article: those related to medications, and those related to procedures or the ICU environment. Medication errors are the most common medical errors and can induce adverse events. Administering the right drug to the right patient at the right frequency in the right dose and via the right route represents a challenge for the nursing staff. The Critical Care Safety Study reported an overall rate of 80.5 medication errors associated with harm.

The occurrence of errors is caused by a combination of human factors and system factors. People often make errors, and rates of human error have ranged from 30% to 80%. What humans do results from interactions between people and the system in which they work? Interventions designed to increase concentration and diligences among healthcare workers are not effective: human errors are unavoidable. Instead, the work conditions should be designed in a way that minimises errors: as stated by Reason, "We cannot change the human condition, but we can change conditions under which humans work".

Many errors are related to less-than-ideal human organization. For instance, burnout syndrome occurs in almost half the physicians and one-third of the nurses in ICUs. Burnout syndrome can adversely affect healthcare worker performance, thereby contributing to medical errors and adverse events. Factors that increase the rate of burnout syndrome include high patient volume, high levels of noise and light, long shifts, changes in shift hours, and the occurrence of conflicts.

The prevention of medical errors and adverse events requires combined changes in ICU organization and healthcare worker behaviors. Sharing values and behaviors within the team with the support of hospital leaders is probably the most powerful

means of building a safety climate for the patients. Multilayered programs associated with a profound change in the approach to patient safety offer the greatest likelihood of success.

Taken from: Ann Intensive Care. 2012; 2: 2. Published online 2012 February 16. doi: [10.1186/2110-5820-2-2](https://doi.org/10.1186/2110-5820-2-2). PMID: PMC3310841.

I- Pre reading activities:

1. Listen to the following situation:

Jane Mackenzie, one of the evening shift nurses of the I.C.U assisted a patient who started bleeding by his surgical incision; she applied all the measures and could stop the bleeding, but due to this situation, she decided no to administer the evening antihypertensive medication prescribed by the doctor.

- a) Was the nurse decision correct?
 - b) What´s your opinion about it?
 - c) Have you ever committed any nursing malpractice?
 - d) Did it cause any adverse event?
2. Read the text and say true, false or it doesn't appear according to the information given in the text. Give reasons for the false ones and discuss them with your partner.
- a) ___ Errors and adverse events can only occur at Hospitals.
 - b) ___ Advanced technologies bring about medical errors.
 - c) ___ Burnout syndrome is one of causes of medical *malpractice* in the ICU.
 - d) ___ The occurrence of medical errors is reported to the Hospital manager.
 - e) ___ Changes in behaviour and organization can prevent fatal events.

II- While reading activities:

1. Read the text again and answer the following questions about it in an oral way.

Work in teams.

- a) Is safety only related to nurses´ efficiency?
- b) When can you say that there is an adverse event?
- c) What is the most frequent error in an ICU?
- d) Why is the nursing work so challenging?
- e) Who are responsible to prevent adverse events?

2. Complete the following sentences providing ideas of your own. Work in teams. Listen to your classmates ideas and select the best ones

- a) To guarantee the patient's safety it's necessary ...
- b) Human errors are related to ...
- c) Burn out syndrome has increased because...

3. What other title would you suggest for the text? Give reasons

III-Post reading activities

1. Which of the following elements are reflected by the authors in the text?

- _ Example
- _ Concept
- _ Other's point of view
- _ Cause and effect
- _ Suggestion

a) Support your selection with an example.

2. Do the authors of the text assume a critical position towards the theme? Explain

3. What's your opinion about the content of the text?

4. Which of the previous exercises was the most difficult for you? Explain

Theme III. Communicating professionally in nursing.

Unit 7. Nursing care. Reading comprehension

Topic: Understanding a text about nursing management of pain.

“Nursing management of pain” by Mary Harris and JoAnne Gaudet

(Part 1) Nursing interventions

Basic to every strategy for managing pain is showing respect for the validity of a client's experience of pain. To communicate respect, nurses: acknowledge pain and take action to manage it, give accurate information, to reduce anxiety and facilitate relief of pain, reduce environmental stressors that add to the experience of pain, encourage disclosure of feelings and fears, and provide privacy.

Fortunately, there are many nonpharmacologic interventions to give pain relief, especially when used in conjunction with pharmacologic measures. Described as

physical and cognitive-behavioral interventions, many of these approaches are non-invasive, low-risk, inexpensive, easily performed and taught, and within the scope of nursing practice. Physical interventions give comfort, increase mobility, and alter physiologic responses. Cognitive-behavioral interventions alter the perception of pain, reduce fear, and give clients a greater sense of control.

Comfort measures such as clean, smooth sheets, soft, supportive pillows, warm blankets, and a soothing environment have been used by nurses throughout history to relieve pain and suffering. These measures may be difficult to provide in the noisy, mechanized healthcare facilities of today. Nonetheless, they are important to the mental and physical health of clients.

Position change and movement are well-known pain-relieving interventions. Moving the body, even a small amount, relieves muscle spasm and provides a degree of pain relief. Massage relieves muscle spasm, improves circulation, and provides cutaneous stimulation. Once considered an expected part of basic nursing care, backrubs offer an important non-invasive way to relieve pain and provide comfort.

(Part 2) Evaluating the effectiveness of interventions

Evaluation is one of the most critical phases of the nursing process. It tells us the degree to which an intervention achieved an expected outcome. If the expected outcome is pain reduction, evaluation tells us if the intervention did, in fact, reduce pain.

To find out, we gather data from the best source of information, the client, or the second-best source, the client's caregivers. To be of value, the information must address the aspects of pain that were noted before the intervention, including the location, intensity, quality, and duration of the pain. In addition, nurses gather data about adverse effects of an intervention, such as an allergic reaction, hypotension, or respiratory depression.

This feedback is essential if we are to revise the plan of care effectively. A positive evaluation means that an intervention was successful and probably should be continued. A negative evaluation means that an intervention was not satisfactory and change needs to be made.

(Part 3) Communicating, documenting, and teaching

Communication about pain and the response of clients to interventions is facilitated by accurate and thorough documentation. This communication needs to be conveyed from nurse to nurse, shift to shift, and nurse to other responsible healthcare providers. Various tools have been devised to facilitate this communication, including pain flow sheets, running diaries, and bedside computer charting (known as "point-of-care" charting). When communicating information about pain, it is important accurately to describe the time and exact nature of an intervention, including the analgesic and dosage administered level of pain before and after the intervention, and adverse effects, such as respiratory depression. The more specific and timely the report, the more effective the evaluation is.

Because pain is a potent motivator for change, people who are suffering are open to suggestions. They deserve accurate information about the many interventions now available. It is the responsibility of healthcare professionals, especially nurses, to convey information about new pain-relieving devices, medication, physical activities, and psychological strategies in clear, understandable ways. By doing so, they demonstrate respect, accurate empathy, nonpossessive warmth, and genuine concern.

Taken from: Journal of Nursing Education and Practice ISSN 1925-4040 (Print)
ISSN 1925-4059 (Online) [Vol 4, No 6 \(2014\)](#)

I- Pre reading activities:

1. Look at the following elements and say if there is any relation among them. Explain.

Relief of pain Nursing Care information Suffering communication

2. Provide two coherent sentences using one or more of these elements.
3. Which of the previous elements do you think will be present in the text?
4. In what way is communication related to your nursing practice?
5. Read the text and find out which of the elements mentioned in exercise 3 are present in the text. Provide the complete sentence where they appear.

II- While reading activities:

1. Read the text again and answer the following questions:

- a) Are nonpharmacological measures important to relieve pain?
- b) Who can be good sources of information for the nurse?
- c) Is accuracy relevant regarding documentation?

2. Read the text, find information about the following items and discuss them with your partner:

- Examples of physical interventions
- Elements included in the information from the sources
- Alternatives to convey communication.

3. Work in teams:

a) Team 1:

Read part 1; select the main idea and two supporting details of this part. Analyze and discuss all possible choices. Write them down in a piece of paper to be handed in.

Team 2:

Read part 2 and select the main idea and two supporting details of this part. Analyze and discuss all possible choices. Write them down in a piece of paper to be handed in.

Team 3:

Read part 3 and select the main idea and two supporting details of this part. Analyze and discuss all possible choices. Write them down in a piece of paper to be handed in.

b) Exchange the pieces of papers with another team. Read the text again, evaluate the answers given and in case you don't agree provide new ideas.

4. Analyze the following ideas and continue them with your own ideas.

- Physical and cognitive-behavioral interventions are equally important because....

- Evaluation comprises ...

- If nurses provide accurate information ...

5. Draw a diagram that includes the key points of this article and the relation among them.

III-Post reading activities

1. Prepare in teams, a list of suggestions to relieve pain

2. You, as nurses, have to write nursing care plans for your patients. Which of the elements analyzed in the text are included in a nursing care plan? Explain

3. Work in teams. Write a short note to the author of the article. Make reference to the: positive points and negative points of the article.

4. Make a list of the skills you developed in this lesson and the skills you need to learn for a good understanding of the text.

Theme IV. Comprehensive nursing process I

Unit 10. "It hurts."

Topic: Understanding a complex text about acute pancreatitis.

"Acute Pancreatitis" by Ann Marie Knout¹ and Kathleen Pent²

Acute pancreatitis accounts for more than 220,000 hospital admissions in the United States each year.¹ The disease occurs at a similar frequency among various age groups, but the cause of the condition and the likelihood of death vary according to age, sex, race and body-mass index. The most important risk factors for pancreatitis in adults are gallstones and excessive alcohol use, although clinically detected pancreatitis never develops in most persons with these risk factors. Other causes include metabolic aberrations (e.g., hypertriglyceridemia), duct obstruction (e.g., related to a tumor or pancreas divisum), medications (e.g., azathioprine, thiazides, and estrogens), and trauma. In children, the distribution of causes differs from that in adults, with systemic diseases and trauma particularly common. Overall, about 20 percent of patients with acute pancreatitis have a severe course, and 10 to 30 percent of those with severe acute pancreatitis die. Despite improvements in intensive care treatment during the past few decades, the rate of death has not significantly

declined.¹The clinical diagnosis of acute pancreatitis is based on characteristic abdominal pain and nausea, combined with elevated serum levels of pancreatic enzymes. In gallstone pancreatitis, the pain is typically sudden, epigastric, and knife-like and may radiate to the back. In hereditary or metabolic cases or in those associated with alcohol abuse, the onset may be less abrupt and the pain poorly localized. Patients who present with persistent or severe pain, vomiting, dehydration, or signs of impending severe acute pancreatitis should be hospitalized.

Case Report.^{1, 2}

A 56-year-old woman presents to our emergency department with severe epigastric pain and vomiting of 14 hours' duration, symptoms that had developed shortly after dinner the previous night. She has no history of alcohol use, takes no medications, and has no family history of pancreatitis. On physical examination, she has a high-grade fever of 39°C, tachycardia, tachypnea, hypoxemia, agitation, confusion, and moderate epigastric abdominal tenderness with peritoneal signs. No palpable masses were felt and bowel sounds were absent. Her erythrocyte sedimentation rate was elevated at 62. Abdominal imaging by computed tomography, magnetic resonance imaging, and transabdominal ultrasonography were useful in confirming the diagnosis of pancreatitis and identify the cause (gallstone). All the features of the history and examination are consistent with a diagnosis of acute pancreatitis.

She was admitted to the ICU; receive aggressive hydration and intravenous pain medication. Emergency cholecystectomy was ordered, a preventive dose of I.V antibiotic (imipenem) was given, and nasogastric tube inserted.

Post operatively she was taken to the ICU, kept under close nursing supervision and care, and indicated a course of a broad-spectrum antibiotic: ceftriaxone 1g daily, and metronidazole 500 mg IV 3 times per day. She stayed in hospital for 15 days. Her discharge plan included health education about diet: eating small, low-fat meals of carbohydrates and proteins, with a gradual increase in quantity over a period of three to six days as tolerated, adequate intake of vitamin C, B-complex vitamins, folic acid, an adequate intake of antioxidants, an adequate intake of calcium, magnesium, and zinc, and no alcohol, coffee, or caffeine drinks intake. The prognosis is good.

Taken from: Ann Intensive Care. 2012; 2: 36. Published online 2012 August 16. doi: [10.1186/2110-5820-2-36](https://doi.org/10.1186/2110-5820-2-36) PMID: PMC3488025

I- Pre reading activities:

1. Is pancreatitis a frequent cause for admission in the ICU? Why?
2. Which of these elements are closely related to pancreatitis? Support your answer.
_ Excessive physical exercises _ Metabolic problems _ Gallbladder stones
3. What can be the symptoms of pancreatitis?
 - a) What would you do if the patient presents with pain?
4. Read the text and find out:
 - What the nurse did to relieve her patient's pain.
 - What other symptoms the patient presented
 - If the patient suffers from any disease.
 - If she had a satisfactory evolution.

II- While reading activities:

1. Read the first two paragraphs of the reading and say if you agree or disagree with the following statements.

- A) In this part, the author:
- a) ___ Explains in details the incidence of pancreatitis all over the world.
 - b) ___ Exemplifies the causes of this disease.
 - c) ___ Provides the percentage of deaths due to this disease
 - d) ___ Describes the characteristics of gallstone pancreatitis.
 - e) ___ Compares the management of pancreatitis in adults and children.
2. Read the case report carefully and order the events chronologically.
- a) ___ Patient was performed complementary tests
 - b) ___ The doctor performed the physical examination
 - c) ___ She presented to hospital with pain and vomiting
 - d) ___ She had dinner
 - e) ___ Patient was admitted for surgery
 - f) ___ She receive aggressive hydration and intravenous pain medication
 - g) ___ She was oriented about diet.
3. Read the text again and do the following exercises orally:

a) According to the reading how many persons are implied in it, (directly or indirectly)? Mention them.

b) Find in the text events that occur in each of the following scenarios:

Emergency department

Laboratory

CT scan department

ICU

Surgical room

III-Post reading activities

1. Summarize the content of the text taking into account the following items. Be ready to discuss it with your partner.

- Risk factors.
- Signs and symptoms.
- Nursing management.

2. Compare the behavior of pancreatitis of any of the patients you have had with the patient of the text. You can base your comparison on the previous items.

3. Evaluate your performance in this lesson regarding:

- Comprehension
- speaking

Theme V. Comprehensive nursing process II.

Topic: Understanding a complex medical text about Dengue.

Unit 12. Outbreaks in the topic

“Hemorrhagic encephalopathy in dengue shock syndrome”: a case report By [Scott](#) and [B. Hallstead](#)*

Dengue virus infection is a major cause of morbidity in tropical countries. Early detection of dengue hemorrhagic fever (DHF) may help identify individuals that would benefit from intensive therapy.

Dengue viruses (DENV) are members of the flavivirus family that are transmitted by *Aedes* sp. mosquitoes and may produce a clinically significant disease in humans. Because of a number of factors, including urbanization, globalization of travel, and

lack of efficient chemical pesticide-based vector control interventions, DENV infections have re-emerged as a significant international public health problem. Because there is currently no effective antiviral drug or vaccine available to treat or prevent dengue, minimizing mosquito exposure while travelling is the most effective means of preventing infection.

Dengue, an acute febrile illness characterized by fever, headache, eye pain, myalgia, arthralgia, hemorrhage, and rash, is a leading cause of febrile illness.

Encephalopathy is a rare complication of dengue virus infection and may occur as a consequence of intracranial hemorrhage, cerebral edema, hepatic failure or, microcapillary hemorrhage. We report a rare case of hemorrhagic encephalopathy in dengue shock syndrome caused by type 3 dengue viruses.

Case Report

The patient was a 21-year old female student from Kingston. Her condition began with a high fever (39°C), cephalgia, retroorbital pain, myalgia, arthralgia, watery diarrhea and nausea. Twenty-four hours later, she sought medical treatment and was submitted to a complete blood cell count and chest X-ray. No abnormality was detected in these examinations and the patient was prescribed symptomatic medication (paracetamol). On the fourth day of her illness, the patient's clinical condition had deteriorated and she returned to the hospital, presenting fever, myalgia, epistaxis, hematemesis, and difficulty in moving her lower limbs. The patient underwent a physical examination and was found to be oriented, with normal skin colour (no paleness, no icteric coloration, acyanotic), dyspneic and dehydrated +/4+. Cardiovascular System: regular rhythm, normal first and second heart sounds, blood pressure 100x70 mmHg, heart rate 160 bpm. Her abdomen was flaccid and painful to palpation at the right hypochondrium. There was no swelling in her lower limbs. Neurological examination revealed no changes in cranial pairs.

On the sixth day of illness, the patient's clinical condition deteriorated further and she presented psychomotor agitation, arterial hypotension and acute respiratory failure.

The patient was referred to the intensive care unit, where she was sedated, given 0.9% normal saline, lactated Ringers, intubated and connected to a breathing machine. She presented hypoxia, with a PaO₂/FiO₂ ratio of 71. Chest X-ray revealed bilateral alveolar infiltration compatible with Adult Respiratory Distress Syndrome (ARDS). She also presented refractory shock to volume infusion, acute hepatitis, acute kidney failure requiring an amine vasopressor (noradrenalin) and hemodialysis.

On the 12th day of the illness, sedation was suspended and 24 hours later the patient spontaneously opened her eyes. She presented right peripheral facial paralysis and flaccid tetraparesis. Computerized tomography of the cranium and magnetic nuclear resonance were carried out, revealing a pontine hematoma. There was an improvement in respiratory, cardiovascular, renal and liver function and the patient was discharged from the hospital 30 days after admission. After six months of out-patient follow-up, the patient was lucid and oriented, but was walking with difficulty.

Taken from: [Print version ISSN 1413-8670](#)

Jamaica J Infect Dis vol.9 no.3. June 2012

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-86702005000300009>

I- Pre reading activities:

1. Look at the following elements in each column and say the matching category:

A	B
- Aedes aegypti	_ Preventive measures
-Tropical countries	– Causative agent
-Headache, eye pain, myalgia, arthralgia, hemorrhage, and rash.	– Treatment
	– Region of bigger incidence
	– Signs and symptoms

2. What disease has relation with the previous elements?

3. Have you ever assisted a patient with this problem?

a) Which of the symptoms already mentioned did she/ he present?

b) Did she/ he had any complication? What kind?

4. What elements do you think the author will include in the text?

5. Read the text and verify in what way your predictions were correct or not. Compare your findings with your partner's.

II- While reading activities:

1. Read the text and answer the following questions. Discuss the answers with you partner.

- a) Is there any effective pharmacological treatment to prevent dengue?
- b) Why is dengue a recurrent health problem?
- c) Can dengue cause neurological problems? Explain
- d) How many times did the patient look for medical assistance?
- e) In what way was this case different from a typical case of dengue? Explain

2. Read the text once more and complete the patient's record with the information given in the text.

Name: Brenda Douglas McKay Sex: ___ Age: _____

Occupation: _____ Nationality: _____

Symptoms: _____

Significant findings on the physical: _____

Service: _____ Signs of complications: _____

3. Read the text again and find information to begin or finish the following sentences. Compare your answers with your partner's.

- 1. can be some of the causes of encephalitis.
- 2. The first time the patient saw a doctor she
- 3.that's why she looked for medical assistance again.
- 4. Once she was in the ICU, she
- 5. After discharge the patient

III-Post reading activities:

1. What relevant points are analyzed by the authors of the article?

a) Take a piece of paper, draw a chart and place the points on it. Write the items in a concrete way.

Example:

Items	Examples
treatment for dengue	

b) Exchange your piece of paper with any of your classmates.

c) Complete your classmate's chart with the corresponding examples from the text

Example:

Item	Example
treatment for dengue	I.V lactated Ringers

d) Exchange the pieces of paper again and check the answers. Discuss the results with him/her.

2. Go back to exercise 2 (complete the patient's record). Take the information you wrote in that record, and prepare your own report. Be ready to do it orally.

3. As a nurse, you play an important role in the prevention of dengue. Explain what you can do to prevent this disease.

Theme V. Comprehensive nursing process II.

Unit 13. A look back, a look ahead.

Topic: Understanding a complex text about rabies encephalitis in children.

Rabies Encephalitis by *Caroline O'Reardon*

Key words: *Encephalitis, Hydrophobia, Rabies.*

Rabies should be considered in the differential diagnosis of any case of encephalitis, especially when there is a history of animal bite, signs of excitation or phobic symptoms. But atypical presentations can pose significant problems in the diagnosis, especially when the patient is comatose and the pathognomonic signs are lacking. We describe a case of encephalitic rabies that presented without the classical symptoms of rabies like hydrophobia or aerophobia. Rabies occurring after postexposure antirabies vaccination creates a diagnostic dilemma when vaccine induced ADEM is a distinct possibility.

Case Report

A 12-year-old male child was brought to the Emergency room with vomiting and drowsiness of one day. He also had a history of fever and sore throat of 6 days.

On examination, he was febrile (temp: 101°F) and drowsy. Vital signs were stable. Pupils were equal and reactive bilaterally. Motor system examination revealed hypertonia of all 4 limbs with Grade IV power. All the DTR were brisk bilaterally. Plantar responses were equivocal. Neck rigidity was present. Fundus was normal. There were no cerebellar signs. Other systems were within normal limits.

On further questioning, the parents revealed that 4 weeks ago the boy was bitten on the hand, by a neighbour's unvaccinated dog. He was given 4 doses of chick embryo cell antirabies vaccine, starting from the second day of the bite. Rabies immunoglobulin was not given. He had complained of sore throat, there was no typical history of hydrophobia or behavioral changes.

A provisional diagnosis of rabies encephalitis was made, even though the classical symptoms of rabies were absent. Failure of administration of rabies immunoglobulin after the bite favored this diagnosis. The possibility of vaccine induced ADEM, though rare with the modern cell culture vaccines, was also considered.

Laboratory investigations revealed neutrophilic leukocytosis, normal blood glucose, electrolytes, liver and renal function tests. CSF analysis showed a normal cell count, biochemistry and culture was sterile. CSF analysis for Japanese B antibody was negative. EEG showed generalized slow wave-forms. CT scan head with contrast was un-remarkable. MRI of the brain done subsequently showed bilateral hyperintensities in the basal ganglia, midbrain, pons, thalamus and the hippo-campus on the T2 weighted and Fluid attenuation inversion recovery (FLAIR) images.

On tenth day of illness, CSF tested was strongly positive for rabies antigen and immune complexes. An ELISA technique using plates coated with monoclonal antibody to rabies N protein was used for antigen detection. Neutralizing antibodies to rabies virus were detected in both serum and CSF by the standard Rapid Fluorescent Focus Inhibition Test (RFFIT).

Within 24 hours of admission, the patient became comatose and was electively ventilated. He developed generalized hypotonia, areflexia and quadriparesis. On the

third day of hospitalization, profuse hypersalivation was noted in the ventilated patient. His condition deteriorated and he succumbed to death on day 16 of hospitalisation.

Taken From: APSP J Case Rep. 2013 May-Aug; 4(2): 21. Published online 2013 May 27.
PMCID: PMC3754406

I- Pre reading activities:

1. Is rabies commonly seen in our hospitals?
2. Have you ever assisted a case of rabies in your ICU?
3. Can this disease cause the patient's death? Why?
4. Read the text and complete the following paragraph.

Rabies can be caused by_____. It's characterized by _____and_____. Treatment may include_____, but if complications occur patients can_____.

a) Can any of these sentences be considered main idea of the text? Explain.

II- While reading activities:

1. Work in teams. Read the text and prepare 5 questions about it. Consult your teacher if necessary, but be sure the questions are correct.

a) One member of the team will read the first question aloud and ask another member of the team to answer it. (Follow this procedure for the rest of the questions).

2. Read the text again and write provide information about:

- Atypical presentations of rabies.
- Remarkable finding at physical exam.
- Information given by his parents.

3. Management of this patient included different actions. Provide theses actions in the order they were done.

III-Post reading activities.

1. What do you think about the ending of this case?
2. Rewrite the last paragraph and change the ending.
3. Compare your paragraph with your partner's. Check it and discuss the mistakes.