

UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA
“Fructuoso Rodríguez Pérez”
Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria
CEESA

Programa Académico en Red de la Educación Superior

Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Superior.

Estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales del CUM Caimito.

Autora: Dra. C. María Teresa Pérez Pino

Tutora: Dra. C. Leonor Pérez Zaballa

Junio, 2014

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Dra. C. Leonor Pérez Zaballa, por su ayuda incondicional y por ser gestora y guía de este sueño compartido, por la responsabilidad, entusiasmo y perseverancia puestos de manifiesto en todo momento.

Al Dr. C. Capó, por su crítica oportuna y sus sugerencias de inestimable valor.

Al Dr. C. Israel L. Fernández Hernández, por asumir con científicidad y exigencia la Maestría en la Escuela Interarmas General Antonio Maceo y por contribuir a llevarla a feliz término.

A todos los profesores de la Maestría en Educación Superior, por su altruismo y profesionalidad.

A los directivos, profesores y estudiantes del Centro Universitario Municipal Caimito, por su inestimable colaboración.

A todas las personas que hicieron posible la realización de esta obra.

“Leer un texto no es “pasear” en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido”.

Pablo Freire

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo elaborar una estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales del CUM Caimito. Para la realización del mismo se utilizó como enfoque general de la investigación el materialista dialéctico y los métodos histórico lógico, enfoque de sistema, modelación, entre otros. Aborda una problemática de actualidad que resulta de interés a profesores, bibliotecarios e investigadores en general. Responde a una de las direcciones priorizadas de trabajo en Cuba, relacionado con las dificultades en la comprensión lectora. El carácter flexible y dialéctico de la estrategia permite combinar varias alternativas y posibilita la producción de nuevos conocimientos a partir de los problemas profesionales, estimulando el aprendizaje de los estudiantes. Es por tanto un sistema abierto que permite la introducción de nuevos componentes y acciones en correspondencia con las necesidades, los contextos y las relaciones más dinámicas que se establecen entre los problemas, objetivos y acciones.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO I: Fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la comprensión de textos científicos y la estrategia metodológica como vía de solución al problema identificado.	7
1.1 La Nueva Universidad Cubana en el contexto municipal. El modelo pedagógico general. Características.	7
1.2 El proceso de comprensión. Proceso de comprensión lectora.	18
1.3 Fundamentos psicológicos del proceso de comprensión en el joven universitario.	42
CAPÍTULO II: Diseño metodológico y análisis de los resultados del diagnóstico. Estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de la modalidad semipresencial del CUM Caimito.	48
2.1 Enfoque metodológico que orienta el proceso de investigación. Población y muestra.	48
2.2 Operacionalización de las variables.	50
2.3 Resultados del diagnóstico.	51
2.4 Estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de la modalidad semipresencial del CUM Caimito.	56
2.4.1 Estrategia. La estrategia metodológica.	56
2.4.2 Estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de la modalidad semipresencial del CUM Caimito.	68
Conclusiones	76
Recomendaciones	78
Bibliografía	79
Anexos	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda una problemática de actualidad que resulta de interés a profesores, bibliotecarios e investigadores en general. Responde a una de las direcciones priorizadas de trabajo en Cuba, relacionado con las dificultades en la comprensión lectora.

En la educación cubana se defiende el proceso de la lectura como una herramienta insustituible de formación cultural que desde la infancia ha de comenzar a desarrollarse. Se puede afirmar que para que haya una buena comprensión de la lectura, se debe garantizar una serie de factores que posibiliten que el lector haga una correcta lectura y de esta forma pueda lograr una mejor comprensión de lo leído.

Se destaca que la mayoría de los docentes están conscientes de la necesidad de estimular y desarrollar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Comprender impone formular una opinión, extraer ideas centrales, deducir conclusiones, predecir resultados. El logro de este nivel posibilitará contribuir a la formación integral de la personalidad de los jóvenes, logrando que sean más comunicativos y críticos.

La lectura juega un papel importante en el proceso de enseñanza ya que permite a los estudiantes la apropiación de los conocimientos contenidos en los libros. El logro de la comprensión lectora es tan importante pues de existir dificultades en esta modalidad de la lectura se ve afectado el aprendizaje en las otras áreas curriculares.

El seguimiento actual realizado del proceso de enseñanza aprendizaje, así como investigaciones efectuadas al respecto: Staiger, (1976), Arias, Méndez y Almenares (s/f), Baena, Eco, (1975), Minsky (1975), Smith, (1978), Carbonell (1985), Dubios (1986, 1991), Rumelhart, (1991), Winston, 1991), De Beni, Cisotto, y Carretti (1991), Schank y Abelson (1991), Corno, (1991), Romeu (1999), González (1999), Brown (2000), García., Santos, Novoa, y Sallés (2001), García

(2001), Suárez, Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004), (2009), Rivera y Huerta (2010), Colectivo de autores (2010), Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010), Sánchez (2010), López (2010), Rifo y Contreras (2013), Gómez, Devís y Sanjosé (2013), Vega. et al (2013).entre otros, muestran la presencia de determinadas insuficiencias en la concepción y desarrollo de la comprensión de textos científicos.

En el contexto municipal, en visitas a clases, comprobación y evaluación del estudio individual y en las respuestas a las preguntas orientadas, se han constatado dificultades en la en la comprensión de textos científicos, por parte de los estudiantes y profesores, que limitan el proceso de enseñanza aprendizaje de los mismos:

Estudiantes:

- Incapacidad para descubrir las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos para llegar a la comprensión global del texto.
- Desconocimiento del significado de las palabras y escaso desarrollo para hallarlo por el contexto con el auxilio del diccionario.
- Imposibilidad de extraer la idea principal del texto.
- Incapacidad para expresar de forma condensada la significación (elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, etc.)
- Escaso desarrollo de la comprensión, limitada en muchos casos a la simple traducción del texto e incapacidad para interpretar y extrapolar lo que el texto expresa.

Docentes:

- En las tareas docentes elaboradas predominan las preguntas reproductivas.
- Desconocimiento por parte de varios de los docentes de los niveles de comprensión lectora.
- Escaso trabajo de atención a las diferencias individuales, en cuanto a dificultades en la comprensión lectora, lo que conlleva a escaso

aprovechamiento, por parte de algunos de los estudiantes y al abandono de la carrera.

Todas estas limitantes atentan negativamente contra el trabajo a desarrollar por docentes y estudiantes en la modalidad semipresencial. En la misma gran parte del contenido debe ser estudiado e interpretado por el estudiante.

De lo que se deriva el siguiente **problema de investigación**:

¿Cómo contribuir a la comprensión de textos científicos por parte de los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito?

El **objeto de la investigación**: El proceso de comprensión de textos y el **campo de investigación**: El proceso de comprensión de textos científicos.

Objetivo de investigación:

Elaborar una estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito.

Durante el proceso de investigación se le da respuesta a las siguientes **preguntas científicas**:

¿Qué referentes teóricos - metodológicos sustentan el proceso la comprensión de textos científicos y la estrategia metodológica como vía de solución al problema identificado?

¿Cuál es el estado actual de la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito y el proceder metodológico de los profesores?

¿Cómo estructurar una estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito?

A partir de estas interrogantes científicas se derivan las siguientes **tareas de la investigación:**

1. Sistematización de los referentes teóricos - metodológicos que sustentan la comprensión de textos científicos y la estrategia metodológica como vía de solución al problema identificado.
2. Diagnóstico del estado actual de la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito y del proceder metodológico de los profesores.
3. Estructuración de una estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito.

Esta investigación tiene como fundamento el método materialista dialéctico que permite usar con eficiencia los procedimientos y las técnicas para penetrar en el objeto de estudio con una posición científica. Este enfoque posibilita apreciar los fenómenos a estudiar en su objetividad, historicidad, carácter sistémico y además revelar las relaciones internas del fenómeno y del proceso estudiado. Se toma como núcleo básico los principios del enfoque histórico – cultural.

Los métodos utilizados se presentan a continuación:

Nivel teórico: El histórico – lógico permitió evaluar críticamente la obra de diversos autores que han abordado el tema y sus resultados, encontrar tendencias y regularidades. La modelación facilitó enfocar de manera sistemática todos aquellos elementos de la realidad que partiendo de la teoría deben ser tomados en consideración en la elaboración una estrategia metodológica. El análisis documental proporcionó la información necesaria del estado actual del objeto de investigación en relación a la comprensión de textos científicos y la tarea docente. El enfoque de sistema proporcionó la orientación general para el estudio y permitió determinar el área de la realidad a estudiar, precisar su estructura, sus componentes fundamentales, su jerarquía y sus relaciones funcionales. El análisis y la síntesis, el análisis permitió el estudio de los factores investigados en su relativa independencia, la síntesis permitió descubrir las relaciones existentes

entre un factor y otro, así como la interacción dialéctica que se establece entre ellos y el condicionamiento mutuo que ejercen en el proceso investigado, así como en la interpretación de los resultados en los instrumento aplicados. El inductivo – deductivo se utilizó en el enlace objetivo de lo singular y lo general en la realidad misma, por las modificaciones de tales contrarios al transformarse unos en otros. En diferentes momentos de la investigación predominó uno u otro de estos métodos, atendiendo a las características de las tareas que se fueron desarrollando.

Nivel empírico: La observación, la encuesta, la entrevista, el análisis documental y el análisis del producto de la actividad. Estos se emplearon para obtener información acerca la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito.

Nivel matemático estadístico: Se utilizó el paquete estadístico STATS para determinar el tamaño de la muestra, el error máximo aceptable y el nivel deseado de confianza. El análisis porcentual, como medida de tendencia central de la estadística para métrica. Se utilizó para el procesamiento de los datos el paquete estadístico SPSS para Windows versión 11.5 (2002).

Se utilizaron como instrumentos: la guía de observación, guía de la entrevista, cuestionario de la encuesta.

Población y muestra: Se toma como población a los estudiantes y profesores de segundo año y a directivos de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito. La población y la muestra aparecen en la siguiente tabla.

	Estudiantes	Docentes	Directivos
Población	91	4	4
Muestra	17	4	2
%	100	25	50

Contribución a la práctica: Está dada en la estrategia metodológica elaborada, los procedimientos para su instrumentación y su puesta en práctica. Lo que contribuye a que el docente dirija el trabajo con la comprensión de textos científicos y ordene jerárquicamente las acciones previstas, así como la realización de controles y rediseños que posibiliten los cambios y favorezcan el desarrollo de la comprensión de textos de los estudiantes.

Novedad: se manifiesta en la concepción teórico – metodológica de la estrategia metodológica elaborada, dirigida a contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito. Lo que implica que los docentes cumplan con los aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos del trabajo con la comprensión de textos.

La tesis consta de una introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones bibliografía y un cuerpo de anexos.

En el primer capítulo se abordan los antecedentes históricos de la Nueva Universidad Cubana, el proceso de comprensión, la comprensión de textos científicos y la metodología para la comprensión de textos.

En el segundo capítulo se realiza un análisis de las técnicas e instrumentos aplicados para evaluar el estado actual de la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la CUM Caimito y se presenta estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales del CUM Caimito.

CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS Y LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA COMO VÍA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA IDENTIFICADO.

1.1 La Nueva Universidad Cubana en el contexto municipal. El modelo pedagógico general. Características.

En Cuba, con el triunfo revolucionario y particularmente con la reforma educacional acaecida en el año 1962, se inicia el proceso de universalización de la universidad mediante el cual se desencadena la progresiva aproximación: universidad-sociedad.

Sin duda alguna la Campaña de Alfabetización en 1961, cuando el 22 de diciembre de ese año se declaró a Cuba como Territorio libre de analfabetismo en América Latina; fue la premisa indispensable que permitió iniciar el proceso de universalización de la educación superior, que hoy se desarrolla.

Otros momentos importantes del proceso han sido:

- 1962 - 1976: Conceptualización y primeras transformaciones
- 1976 - 1999: Desarrollo, desde la concepción tradicional de universidad
- 2000 - 2004: La universidad en el municipio: Sedes Universitarias Municipales
- Del 2005 en adelante: Pleno acceso

A partir del surgimiento del MES (año 1976):

- Ampliación gradual de la red de centros de educación superior.
- Surgimiento de la educación a distancia.
- Ampliación de las ofertas de carreras en todos los CES.
- Desarrollo creciente de la investigación científica y de la educación post graduada.
- Sistema Nacional de Postgrado. Superación profesional y formación académica.
- Conversión de las universidades en centros de investigación.

- Universidad comprometida con la Revolución cubana y el socialismo.
- Científica, tecnológica y humanista, tanto en su concepción como en su desempeño.
- Formación integral de los estudiantes.
- Avances graduales en la cobertura de necesidades de la educación post graduada.
- La investigación científica como un componente consustancial del quehacer universitario.

Preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad, en plena integración con la sociedad. Llegar con ella a todo el pueblo, con pertinencia y calidad, contribuyendo al desarrollo sostenible, es el objetivo supremo del proceso de Universalización de la Educación Superior cubana actual. (Alarcón, R. 2005)

La educación superior cubana en su devenir ha ido dando respuesta a la idea rectora de la universalización, que en cada momento histórico ha tenido una expresión concreta, según MES, (2001):

- En la década del 60 se estableció la enseñanza universitaria gratuita y la creación de un sistema de becas que amplió las posibilidades de estudios universitarios a estudiantes de sectores humildes de la población de todas las provincias del país.
- Con el comienzo de los cursos para trabajadores, a inicios de la década del 70, se produce un proceso de transformación dirigido a un nuevo incremento del acceso a la educación superior.
- En el curso 1976-1977 existía al menos una institución de educación superior en diez de las catorce provincias del país, con énfasis especial en las universidades médicas y universidades pedagógicas. Este es el período en que se crean las unidades docentes, para propiciar mayor integración de la docencia, la producción y la investigación y se crean filiales y sedes universitarias.

- A finales de 1979 se inicia la educación a distancia, que tiene como único requisito para su matrícula tener el duodécimo grado vencido, con lo que se amplían más las fuentes y vías de acceso a los estudios universitarios.

En los años 80 continúa creciendo la red de centros de educación superior y la matrícula universitaria alcanza la cifra de 310 000 en el curso 1986-1987.

En el 2002 tuvo lugar una nueva etapa en la universalización, cualitativamente superior, que redimensiona y amplía la misión de la universidad.

Esta nueva etapa se caracterizó por un franco proceso de cambio que transformó las viejas concepciones y a la vez incorporó todo lo ya alcanzado, dando lugar al surgimiento de una nueva universidad, acorde con los requerimientos de nuestra sociedad. En estas transformaciones se incluyeron no solo las instalaciones universitarias tradicionales o sedes centrales, sino también la incorporación de nuevas sedes, aulas universitarias y micro universidades pedagógicas en todos los municipios del país, lo que ha permitido un acelerado incremento de nuevas fuentes de ingreso y tipos de cursos para estudios universitarios.

La universalización de los estudios superiores se tradujo en llevar los estudios de tercer nivel a todos los municipios del país para darles acceso a los jóvenes y adultos que habiendo concluido en algún momento los niveles 3 ó 4, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [CINE] de la UNESCO, no pudieron continuar estudios universitarios por alguna razón. La apertura de este programa fue posible, según el criterio de Benítez, F. et al (2005) por:

- La voluntad del Estado de destinar los recursos mínimos necesarios para desarrollar este programa y la capacidad de gestión y coordinación en el nivel municipal alcanzada en estos años.
- El elevado capital humano desarrollado (800 000 graduados universitarios en una población de 11 millones de habitantes).
- La infraestructura educacional creada (escuelas de todos los niveles precedentes dotadas en cada aula de televisores y video, así como salas de computadoras personales de última generación).

- Un sistema de capacitación en computación que abarca 300 salas comunitarias para el estudio de la computación con profesores entrenados que reciben la denominación de Joven Club de computación.
- Una red nacional informática en expansión que ha permitido llevar la fibra óptica a prácticamente todos los municipios del país.

“Con la creación de las Sedes Universitarias Municipales (SUM) que ya superan la cifra de 1 000, el proceso de formación se desarrolla en las cabeceras municipales y localidades donde residen los que estudian. Las SUM utilizan todos los espacios de aprendizaje que brinda el municipio como son escuelas del nivel precedente, las bibliotecas, los museos y otras instalaciones culturales, las salas colectivas de video y computación, etcétera”. (Benítez, F., et al. 2005: 148 y 149)

La creación de estas entidades universitarias municipales ha tenido un significativo impacto en la vida y la transformación socioeconómica de los municipios, no solo por rescatar para los estudios universitarios a un grupo considerable de estudiantes, sino por concentrar y superar profesionales como profesores a tiempo parcial y llevar a las localidades los procesos sustantivos universitarios como el postgrado, la investigación, la innovación y la extensión.

Este proceso tuvo a partir del curso 2001-2002, un salto, cualitativo que permitió elevar los niveles de acceso y de justicia social, incrementándose en casi cuatro veces la matrícula en las universidades, a partir de un modelo pedagógico de enseñanza semipresencial y la utilización cada vez más eficaz, de los recursos humanos y materiales locales, creados en cada territorio durante más de cuatro décadas de una sostenida política de inversión en la educación.

Fidel Castro, durante el II Taller “La Universidad en la Batalla de Ideas”, celebrado los días 17 y 18 de enero del 2002 explicó, en relación con la continuidad de estudios, la necesidad de concebir un nuevo modelo de formación de profesionales, aplicable en cualquier territorio, para acercar la docencia a los lugares de residencia y trabajo de los estudiantes, permitirle a las universidades la asimilación de una matrícula masiva, y no dar cabida ni al desaliento, ni al fracaso.

El problema estaba en concebir un modelo pedagógico general sustentable, a partir de las reales posibilidades del sistema educativo, con las ya conocidas limitaciones materiales existentes; que asegurara un nivel equivalente al de los cursos regulares diurnos; y hacerlo desde una perspectiva de alta racionalidad, para poder disponer de los recursos básicos requeridos. (Sánchez, Y. et al, 2006)

El modelo concebido para la continuidad de estudios es portador de los fundamentos teóricos generales que guían el proceso docente educativo en esta nueva modalidad de estudio, y que en los casos necesarios, se complementarse con elementos particulares dirigidos a brindar una respuesta concreta a cada uno de los Programas de la Revolución.

El desafío consistió en lograr que los estudiantes que provenían de los diferentes Programas, fueran capaces de asimilar los estudios universitarios con responsabilidad y compromiso social, expresado en una sistemática dedicación al estudio.

El modelo pedagógico general. Características.

El modelo reúne las características siguientes:

Flexible: Para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a particularidades territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico del estudiante.

Estructurado: Para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje.

Centrado en el estudiante: Para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación.

Con actividades presenciales sistemáticas: Que posibiliten, en función del tiempo disponible, que los profesores los guíen, apoyen y acompañen. (Sánchez, Y. et al. 2006: 131 y 132)

La universidad en el territorio es el elemento clave del modelo pedagógico. El mismo permite optimizar los recursos materiales, humanos y el tiempo, sin que por ello disminuyan los niveles de calidad en la formación.

Estrechamente vinculado con el concepto de universalización estuvo la creación de sedes universitarias en los municipios, localidades o bateyes, a partir de las instalaciones que reunían las mejores condiciones para ello. Resultó decisiva la comprensión de que los recursos humanos y materiales fundamentales para este Programa fueran los ya existentes en cada uno de los territorios, como parte de la obra educacional de la Revolución.

Lo anterior supuso la existencia, al menos de:

- La captación de profesionales del territorio para incorporarlos como profesores a los diferentes Programas, después de recibir una adecuada preparación metodológica y la categorización correspondiente.

Ellos constituyeron el soporte profesoral fundamental para enfrentar la tarea. Se puede contar, siempre que sea posible, con la participación de profesores universitarios.

- Aulas y salas de video equipadas con televisores y videos con mobiliario adecuado.
- Locales equipados con computadoras o acceso a instalaciones que cuenten con esos recursos, tales como Joven Club de Computación, laboratorios de computación de las propias escuelas y otros similares.
- Locales para las direcciones de las sedes y pequeños almacenes con las condiciones mínimas requeridas para dirigir este proceso, incluido el aseguramiento de las comunicaciones.

La creación de los Centros Universitarios Municipales en los territorios sirvió de apoyo a la materialización de este concepto.

Esta nueva idea que se abrió paso, llevaba consigo una nueva cualidad, que se ha expresado con fuerza en cada territorio y que consiste en que a partir de la creación de estas sedes o filiales universitarias, los municipios han asumido un

papel más activo en la gestión de los profesionales que necesitan para su desarrollo, para lo cual se ha requerido de una alta integración de todos los factores, encabezados por el gobierno municipal y bajo la conducción del Partido. Solo de ese modo se logran cabalmente los ambiciosos objetivos que la Revolución se ha propuesto, con esta nueva etapa de la universalización de la educación superior.

El modelo concibe el aprendizaje sobre la base de tres componentes principales:

1. *El sistema de actividades presenciales*: Se denominan así porque transcurren en presencia y bajo la dirección de profesores. Tiene como propósito elevar la eficiencia del aprendizaje, para asegurar la adecuada preparación de los estudiantes. Este sistema está constituido por:

- *Tutorías*: Cada estudiante será atendido por un tutor, quien de manera individualizada lo asesora, guía y ayuda en el empeño de vencer los estudios universitarios.
- *Clases*: En sus distintas modalidades (conferencias, clases teórico-prácticas, seminarios, clases prácticas, prácticas de laboratorio, encuentros, etc.) en dependencia de las características de cada uno de los Programas, con el objetivo de brindarle al estudiante una información esencial sobre los contenidos a estudiar; debatir los contenidos presentados en los videos, caso de utilizarse esta modalidad; desarrollar las ejercitaciones correspondientes; evaluar el aprovechamiento mostrado por cada estudiante y orientar el estudio independiente.
- *Consultas*: Tienen como propósito fundamental aclarar las dudas que presentan los estudiantes durante su auto preparación. Pueden ser individuales y colectivas. Se planifican en horarios fijos.

En los casos necesarios se pueden incluir:

- *Prácticas de laboratorio* en las asignaturas que requieran de este tipo de actividad.

- *Estancias concentradas en las universidades*, para la realización de las clases.
- *Prácticas laborales*, en los casos que se establezca en el plan de estudio.
- *Talleres de computación*, dirigidos a propiciar que los estudiantes se ejerciten y utilicen estas técnicas como herramientas para su futuro trabajo profesional, de acuerdo con las exigencias de la carrera.

Las actividades presenciales se planifican, en cada sede, de modo que posibiliten el acceso de todos los estudiantes, adecuándolas a las situaciones concretas de cada territorio y Programa, con la frecuencia que en cada caso corresponda.

2. *El estudio independiente*, utilizando fundamentalmente los materiales didácticos concebidos para cada Programa que se entregan a cada estudiante, y que pueden ser, entre otros:

- *Un texto básico* por asignatura, abarcador de todos los contenidos del programa
- Una *guía de estudio* por asignatura, que contenga como mínimo, orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía, y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.
- Una *guía de la carrera*, que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio y su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.
- *Literatura en soporte magnético* con textos, materiales complementarios, artículos, etc., recopilados específicamente para cada Programa.

3. *Servicios de información científico-técnica y docente*. Se ofrecen en las sedes o en otras instalaciones apropiadas, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Estos servicios pueden ser, entre otros, los siguientes:

- Bibliografía de consulta prevista en las carreras
- Observación de videos docentes utilizados en los encuentros, a solicitud de los estudiantes, individual o colectivamente

- Videos, audio casetes y materiales en formato electrónico para complementar y orientar el estudio de las asignaturas
- Programas en la radio y la televisión locales en apoyo al contenido de las asignaturas.
- Información telefónica o por correo electrónico sobre la organización, control y evaluación del proceso docente.

En el año 2002 se plantearon como perspectivas de las SUM:

“...asumir nuevas fuentes de ingreso, impartir diferentes modalidades de postgrado, realizar tareas de investigación y desarrollo relacionadas con los principales problemas del territorio, identificar programas de extensión universitaria, atención a las personas de la tercera edad, proyectos comunitarios, superación cultural, entre otros”. (Delgado González, R. 2002: 120)

El proceso de universalización de la educación superior cubana ha propiciado garantizar la continuidad de estudios universitarios a todos los egresados de los Programas de la Revolución en los lugares donde residen y trabajan, y la extensión de los procesos sustantivos universitarios a toda la sociedad, que ha exigido cambios radicales en su concepción y práctica, y nuevas maneras de entender la universidad en estrecho vínculo con la sociedad, su desarrollo y demandas en sus diferentes ámbitos.

La presencia de la universidad en cada municipio ha constituido un espacio importante de realización personal y colectiva. Se ha demostrado que Cuba cuenta con una significativa fuerza profesional altamente preparada, que es posible utilizar de manera racional y óptima los recursos materiales y humanos disponibles en cada territorio en función de la educación y la elevación cultural de nuestro pueblo. Se ha reconocido su contribución al desarrollo sociocultural, político y económico de la sociedad en general.

Los cambios llevados a cabo tienen como premisas básicas el reconocimiento de lo logrado hasta el momento y la toma de conciencia de las limitaciones del sistema educacional en su funcionamiento. Se rescatan los valores de justicia y

equidad social y se diseñan diferentes modelos educativos para lograr la incorporación de jóvenes que, por diferentes razones, se encontraban desvinculados del estudio y del trabajo.

Fue necesario convertir en profesores universitarios a tiempo parcial a miles de profesionales graduados en las universidades cubanas, los cuales no recibieron preparación pedagógica básica en su formación de pregrado y, en muchos casos, ni siquiera imaginaron que un día tendrían que ocupar un puesto en las aulas universitarias para ejecutar el trabajo docente universitario en el contexto de un programa de alcance nacional. (Ortiz, O. y X. Cano, 2006)

El proceso de enseñanza aprendizaje está basado en encuentros donde se dispone de una fase presencial (que se desarrolla en presencia y bajo la dirección de profesores y tutores, constituida básicamente por tutorías, clases, consultas, estancias concentradas, prácticas laborales y talleres) y otra fase no presencial que se caracteriza por el estudio independiente de los alumnos (Hernández, 2005).

Este modelo pedagógico ha sufrido modificaciones después de la experiencia de su aplicación en las diferentes SUM. Entre estas modificaciones está el acuerdo No 6935 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros que plantea la creación de los Centros Universitarios Municipales (CUM).

En la Instrucción No. 4 del 27 de septiembre de 2010 se modifica el régimen organizativo para los estudiantes matriculados en carreras adscriptas al Ministerio de Educación Superior en el tipo de curso denominado Continuidad de estudios para los Programas de la Revolución y que ingresaron en este nivel de enseñanza antes del curso 2010-2011.

En su apartado segundo expresa: cancelar paulatinamente el tipo de curso Continuidad de Estudios para los programas de la Revolución, comenzando en el curso 2010-2011. El estudiante no podrá adelantar ninguna asignatura, si no ha aprobado todas las correspondientes a los años inferiores al que se encuentra matriculado.

En esta resolución se norma la no presentación del estudiante a la primera convocatoria ya sea del examen final o trabajo de curso por insuficiente aprovechamiento docente durante el período. Tiene derecho a presentarse al resto de las convocatorias que se convoquen.

Limita la duración de los estudios a 10 años a partir de su ingreso, exceptuando los que ingresaron en los cursos académicos del 2001 hasta el 2004 donde se irá disminuyendo hasta diez años. El estudiante que desaprueba una asignatura, por insuficiente aprovechamiento docente o por no cumplir los requisitos de asistencia (80% de asistencia a los encuentros), tendrá la oportunidad de matricularla nuevamente hasta tres cursos, de volver a desaprobársela, causará baja por insuficiencia docente.

La Resolución No. 120/2010 establece las normas para la organización docente. En el curso 2011-2012 fue modificada la resolución anterior donde se cambió la denominación de curso para trabajadores por curso por encuentros, sustituyendo este término en todos los artículos de la resolución anterior.

En la clase encuentro es necesario, a través de un proceso motivacional, orientar, no solo hacia el objetivo de la próxima actividad, sino hacia el desarrollo de la actividad cognoscitiva e independiente del estudiante que provoque un resultado en el aprendizaje.

La orientación del trabajo independiente desempeña, por tanto, un papel fundamental, pues sustentada en el diagnóstico personalógico, parte siempre del conocimiento individual de cada estudiante, transita por la selección del tipo de actividad que se desea desarrollar hasta alcanzar el resultado deseado, ya sea individual o colectivo.

Todo lo anterior exige la identificación didáctica de los antecedentes cognitivos del estudiante que le garanticen penetrar en los nuevos contenidos, sin negar que las exigencias para su auto preparación serán siempre superiores, basadas en el estímulo de la reflexión y las generalizaciones teóricas y prácticas, en el tránsito hacia mayores complejidades en el conocimiento.

Se fusionan así dos formas importantes de la actividad cognoscitiva: *la comprensión de la información y la búsqueda investigativa*. Se transita por los niveles de asimilación del conocimiento.

Una vez culminado este encuentro, el estudiante debe quedar en condiciones de:

- Elaborar resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, fichas de contenidos, gráficos, mapas conceptuales, entre otros.
- Trabajar con la bibliografía básica y complementaria.
- Elaborar informes y/o trabajos referativos.

Cada encuentro presencial deberá contar con una introducción, desarrollo, conclusiones, que se ajustarán a las características de cada tipo de encuentro. El trabajo con la bibliografía, básica y complementaria, debe constituirse en un método pedagógico.

El resultado efectivo de los encuentros presenciales está en la auto preparación del estudiante, que constituye la forma fundamental de apropiación y sistematización de los contenidos, sobre la base de la adecuada planificación, orientación y control del trabajo y del estudio independiente. Es por ello que la auto preparación del estudiante se erige como la forma organizativa fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la universalización y tiene el sustento didáctico en la relación efectiva entre el encuentro presencial y la consulta.

En este sentido, el profesor debe ser capaz de enseñar las vías para el acceso a ideas científicas cada vez más complejas que van facilitando un proceso integrador de comprensión, explicación e interpretación del contenido, con niveles de sistematización cada vez superiores.

1.2 Proceso de comprensión de textos científicos.

En la enseñanza superior se trabaja con textos científicos, estos desarrollan a profundidad temas acerca de la naturaleza, la sociedad y sus fenómenos y procesos; son resultados de las investigaciones de hombres especializados en las diversas áreas del conocimiento humano, por lo general, son especialistas quienes

escriben este tipo de texto. Su lenguaje está lleno de tecnicismos y va dirigido a los científicos de las diferentes ramas del saber, a estudiantes de las diferentes carreras universitarias y a profesionales que estudian diferentes formas de postgrado. (Según colectivo de autores 1997).

Textos científicos. Son escritos por especialistas, utilizan lenguaje técnico y están dirigidos a los especialistas o científicos.

Textos tecnológicos. Se basan en los textos científicos y explican cómo se aplican en forma práctica los descubrimientos y estudios realizados por la ciencia (por los científicos)

Textos didácticos. Estos textos explican en forma gradual los conocimientos científicos, para que puedan asimilarse de acuerdo con el nivel académico de los estudiantes. Este tipo de texto son los llamados "libros de texto" de las escuelas, institutos o universidades.

Textos de divulgación. Se tratan los temas científicos de forma accesible ligera y amena, están dirigidos para todo tipo de lectores.

Textos de consulta. Presentan de forma ordenada y especializada los conocimientos del ser humano. (Enciclopedias, diccionarios)

En la enseñanza universitaria se transmiten contenidos disciplinares específicos y se sobrentiende que los estudiantes deben "comprender o entender" el contenido de los textos (Carlino, 2002), es decir, los estudiantes universitarios deben (o deberían) tener habilidad para interpretar sutilezas conceptuales, hacer implicaciones y construir nuevas redes semánticas que den cuenta de la competencia meta textual e intertextual (Areiza y Henao, 1999). Sin embargo, a menudo encontramos estudiantes que no comprenden lo que leen por falta de habilidades para la lectura comprensiva, entre otras razones. Ello se refleja en las limitaciones que tienen para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes a las que originaron su aprendizaje (Vargas y Arbeláez, 2001).

La lectura de textos, especialmente científicos, es una instancia clave para recuperar los conocimientos adquiridos y disponer de los conceptos que activen la memoria; así como la capacidad de racionalizar, dar sentido y evaluar los

procesos cognitivos desarrollados, es decir, para desplegar las habilidades cognitivas y meta cognitivas.

Comprender del latín “comprehendere” significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar.

En Microsoft® Encarta® 2007 se define como comprensión. (De *comprehensión*).

f. Acción de comprender. || 2. Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto.

La visión tradicional de la lectura concebía la comprensión como un simple proceso de abstracción del significado por parte del lector. Tal significado era algo que el texto intrínsecamente poseía y del que dependía la capacidad misma de ser entendido, lo que llevaba a considerarlo prioritario respecto a la actividad del lector.

Algunos autores afirman la imposibilidad de enseñar a comprender los textos escritos, basándose en el hecho de que nadie enseña al estudiante a comprender el lenguaje hablado. Atribuyen la comprensión a un proceso natural, de maduración psíquica, no sujeto a factores externos de influencia social. Posición que la autora de esta tesis no comparte.

Una revisión de los últimos cincuenta años sobre la investigación en torno a la comprensión lectora, muestra que existen diversas teorías respecto al proceso de la lectura (Dubois, 1991).

En los años 70 los estudios de psicolingüística de F. Smith (1978) lo llevan a plantear la lectura por primera vez en términos de interacción entre el lector y el texto y a describir la lectura como una “reducción de la incertidumbre” (F. Smith, 1978: 101). Para este autor la lectura no es una actividad pasiva sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. La comprensión no depende entonces de la página impresa sino de la capacidad de predicción del lector.

Sucesivamente de los procesos de comprensión lectora se han ocupado las ciencias cognitivas. Detrás de esta etiqueta se habla de los estudios de Inteligencia artificial, de semiótica, de lingüística y en épocas más recientes de didáctica de lenguas extranjeras.

Para el estructuralismo de los años '60 y '70 y para la primera semiótica (U. Eco, 1975) obtener un significado es una cuestión de definiciones y por consiguiente es necesario tomar en consideración una lista finita de elementos que entran en tales definiciones. Según la postura estructuralista el significado es una cuestión de códigos, es decir de reglas; análogamente aprender una lengua, es aprender la gramática de esta lengua.

Para el cognitivismo, al contrario, el significado es una cuestión de experiencias, es decir de modelos o ejemplos reformulados. Aprender una lengua es interiorizar modelos de comportamiento que la representan. La visión cognitivista del significado se traduce en un problema de representaciones, no de significados. Conocer algo es saber su significado y saber el significado es saber representarlo de alguna manera en la mente.

La noción de Minsky (1975), una autoridad en el campo de la inteligencia artificial y de las investigaciones sobre la simulación a través del ordenador de los procesos de comprensión, es que cuando el individuo se encuentra ante una situación nueva selecciona de la memoria una estructura llamada frame. Se trata de un cuadro de referencia memorizado que se va adaptando a la realidad cambiando los detalles hasta donde sea necesario.

Un frame es una estructura de datos para representar una situación estereotipada, un formato de representación capaz de configurar adecuadamente la forma de relacionarse entre sí de las informaciones. Basa su fuerza explicativa no en el hecho de que las personas sepan muchas cosas diferentes, sino que poseen pocos frames que funcionan como base para inferir y poder comprender, ya que es más oportuno pensar que los individuos fundamenten sus operaciones de comprensión en la capacidad de reconocer y no tanto de recordar.

La sensibilidad hacia el contexto y la dependencia de las expectativas llevan a Minsky a combatir la idea de que la memoria pueda ser concebida como un archivo estático de documentos. Recordar no es recuperar informaciones almacenadas en alguna parte del cerebro, sino tener la capacidad de crear categorías mentales, unas generales (y permanentes), otras más accesorias, contextuales y particulares (volátiles)

La lectura también es concebida como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1976). Carbonell (1985: 29) señala que: “comprender es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos”. María Eugenia Dubios (1986: 46) alega que “...la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector”.

D.E. Rumelhart, (1991) retoma la noción de esquema de de origen kantiano y la llamada teoría de los esquemas. Kant, ya en 1781, sostenía que nuevas informaciones, nuevos conceptos y nuevas ideas cobran significado sólo cuando pueden ser correlacionadas con otras que el individuo ya conoce.

Según la teoría de los esquemas Rumelhart, (1991) toda la información está almacenada en unidades, los esquemas, que incluyen tanto los conocimientos como las informaciones para su uso. Un esquema es una estructura de datos para la representación de conceptos genéricos depositados en la memoria, conceptos referidos a los objetos, a las situaciones, a los eventos y secuencias de eventos, a las acciones y secuencias de acciones.

Para este autor la función central de los esquemas consiste en el hecho de construir la interpretación de un evento, objeto o situación, es decir de construir el proceso de comprensión. El conjunto total de los esquemas disponibles para interpretar el mundo, constituye en cierto sentido la teoría personal de la naturaleza de la realidad. Por eso la actividad principal asociada a un esquema es la de establecer si da o no una explicación adecuada de algunos aspectos de la situación considerada. Los esquemas no se aplican de manera rígida, sino que admiten variaciones. Un esquema como “seducida y abandonada” puede surgir

de la vida real, o ser de origen literario o fílmico. De cierta manera ya configura una posible tipología de historia. Por este motivo para Eco, H. (1979) el esquema es siempre un texto virtual o una historia condensada.

Para R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti (1991) la comprensión puede ser definida como la construcción o la activación de esquemas adecuados y que un déficit de comprensión se puede atribuir a la falta de éstos, a la imposibilidad de activar esquemas útiles, o a la activación de esquemas errados.

Tampoco la noción de script (o guión) de Schank, R.C., R.P. Abelson (1991) se aleja demasiado de los conceptos de esquema y frame. En este caso la noción se especializa en sentido sintagmático o secuencial.

Un script es una sucesión ordenada de eventos previsible en una situación estereotipada. La idea es que al enfrentar situaciones de las cuales se tiene alguna experiencia, la mente trae a la memoria paquetes de informaciones organizados de manera lineal y causal.

Según los modelos examinados de esquema, script y frame, las informaciones de la experiencia lectora no se almacenan así como se han encontrado, sino que se reelaboran y organizan en formatos especiales.

Para algunos autores, el lector comprende un texto cuando es capaz de reconocer el sentido de las palabras y oraciones que lo componen; para otros, cuando la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos o esquemas del lector e influye en su proceso de comprensión (Rumelhart, 1980; Anderson y Pearson, 1984). Estos últimos, señalan que el lector trata de encontrar esquemas apropiados para explicar el texto y lograr comprender la información (Quintana, 2000 citado por Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. 2004); cuando se recibe la nueva información los esquemas se reestructuran, ajustan y perfeccionan. La lectura también es concebida como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1976) y el significado que se extrae del texto dependerá de las transacciones producidas entre el lector y el texto en un contexto específico (Cairney, 1992).

Otros investigadores en educación definen la comprensión lectora como el proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen, proceso en el cual el lector interactúa con el texto (Otero, 1997; Campanario y Otero, 2000; Sánchez Miguel, 1993; Macías, Castro y Maturano, 1999). Lo que es definido por De Zubiría (1997) como el nivel de lectura comprensiva donde se realiza una lectura elemental de decodificación terciaria.

Para González Albear, M. I. (1999: 64) “saber comprender es, sencillamente aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que decidamos leer y entender”.

La autora Romeu (1999: 16) lo define como “*proceso de decodificación textual el sujeto capta su configuración fonológica (reconoce palabras y símbolos auxiliares), descubre la configuración morfosintáctica (relaciones entre las palabras) y capta su configuración semántica, lo que le permite comprender el mensaje contenido en el texto*”. Esta autora considera que la comprensión del texto no puede ser entendida como una simple suma de ideas, pues se concreta sólo cuando el receptor integra dichas ideas de forma globalizada lo que le permite llegar a la esencia de la significación y a su expresión en forma de síntesis.

A. Romeu (1999: 21) insiste en que en el proceso de comprensión intervienen ciertas estrategias que el sujeto desarrolla y que constituyen habilidades que transfiere a cualquier acto de comprensión que se realice. “Las estrategias pueden ser de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de auto corrección”.

Por su parte los autores García, et al (2001) plantean que la comprensión lectora consiste en entender, alcanzar o penetrar la esencia de las cosas y de los hechos y fenómenos reales. Insisten en que para llegar a la comprensión de algo se requiere imprescindiblemente del apoyo de un conocimiento o experiencia previamente adquirido y, sobre la base de esto, destacar lo esencial del nuevo conocimiento o de la nueva experiencia y relacionarlo con el anterior. Es decir que comprender significa recordar algo conocido y asociar lo nuevo a lo adquirido previamente.

Procesos de inferencia

Uno de los aspectos más interesantes de los esquemas es que permiten deducir significados del texto mediante inferencias. Los textos comunican más de lo que parece a primera vista. Hay cosas que están explícitamente dichas, otras que se pueden dejar entender indirectamente y que permiten pequeños vacíos de comprensión. Para colmar estos vacíos los esquemas funcionan como fuentes de conocimiento, ya que controlan las inferencias necesarias según el texto en cuestión. Los procesos inferenciales no son útiles sólo a la hora de establecer nexos semánticos entre las frases; para acceder a un nivel superior de comprensión es necesario individualizar la estructura y las características estilísticas de un texto. (D. Corno, 1991).

Según este autor los procesos inferenciales asumen por lo tanto varias funciones: en primer lugar, permiten tener una representación coherente del texto, al facilitar las conexiones entre las varias partes de éste. En segundo lugar, son los procesos de deducción de inferencias mediante los cuales el lector puede llegar al significado de una o más palabras desconocidas o con varios significados (palabras polisémicas), basándose en el contexto en el que se encuentran. El significado más probable podrá ser confirmado sólo continuando la lectura. En tercer lugar, permiten acceder a significados e informaciones no explícitamente contenidas en el texto. En algunos textos es necesario ir más allá de lo que está escrito para poder comprenderlos. La capacidad de efectuar las inferencias adecuadas en los momentos de dificultad, está estrechamente ligada al nivel de madurez del lector y de otras destrezas como el tipo de memoria poseída y la actitud pasiva o activa frente a lo que se lee. (D. Corno, 1991).

Procesos meta cognitivos

Al hablar de procesos meta cognitivos, L. Cisotto (1998), se hace referencia al conjunto de estrategias y conocimientos que un individuo posee sobre sus procesos cognitivos y, tratándose de procesos de meta comprensión (R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, 1991) sobre los procesos de comprensión lectora. Como en

otros campos se trata de dos tipos de conocimiento: conocimientos de tipo declarativo (se posee el conocimiento de algo) y sobre los procedimientos (sé sabe cómo se hace una cosa) Comprenden una serie de informaciones que el sujeto posee sobre sí mismo, sobre el modo de aprender que le es propio, sobre el tipo de tareas a las que se ve enfrentado y sobre cómo encararlas. Son procesos de gran utilidad para mejorar la comprensión lectora, fomentar una actitud activa, aumentar la motivación a la lectura; dan cuenta de las diferencias de comprensión entre lector y lector.

De los diferentes modelos meta cognitivos que resultan implicados durante la lectura resulta particularmente interesante el modelo de meta comprensión de Ann Brown (2000) según el cual hay cuatro componentes que, interactuando mutuamente, influyen las prestaciones de comprensión del texto escrito:

1. El tipo de texto: es decir los conocimientos que nos permiten individualizar las características del texto y que influyen el proceso de comprensión (estructura del texto, dificultades sintácticas y semánticas, informaciones relevantes, contenidos esenciales y secundarios, etc.).
2. La consigna, o sea lo requerido y la finalidad para la que leemos algo (la lectura cambia de acuerdo con la razón de nuestra lectura y si se hace por diversión, estudiar, buscar informaciones).
3. Las diferentes estrategias que se pueden utilizar y aplicar durante la lectura para obtener una mejor comprensión (lectura rápida, analítica, etc.).
4. Las características individuales de diestros o malos lectores y la conciencia de la propia motivación, del control sobre el contenido.

El conjunto de estos conocimientos se utiliza, planifica e integra gracias a una constante actividad de coordinación y control que permite advertir errores y fallos de comprensión, particularmente en la lectura y orientar las estrategias adecuadas para resolver las dificultades y ser capaces de controlar la propia actividad de comprensión.

Por su parte el Colectivo de autores (2010) considera que los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el

reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya sabe.

Sánchez, C. (2010) plantea que la comprensión lectora es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores que tienen un alto carácter interactivo y construyen el significado, pero ninguno garantiza por sí solo el significado. Argumenta que las personas tienen almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de sus múltiples experiencias en forma de una malla, red asociativa o esquema de conocimientos: Conocimientos previos o teoría de las redes. El conocimiento de los individuos varía en función del número de conceptos (nodos) que tienen disponibles en la memoria, y también en función de la organización (riqueza y profundidad de las asociaciones) y accesibilidad de la información (la fuerza de las asociaciones).

Como se puede apreciar en el análisis realizado en las últimas décadas la comprensión lectora ha suscitado una gran polémica que parte de los diferentes enfoques y criterios al abordar los problemas teóricos que deben tenerse en cuenta para su definición y esto tiene gran implicación en lo que respecta a su enseñanza y evaluación.

La mayor parte de los educadores están conscientes de la necesidad de estimular y desarrollar en sus discípulos las habilidades o destrezas necesarias para que comprendan lo leído y con frecuencia manifiestan que sus educandos; no saben interpretar, comprender o asimilar los conocimientos expuestos en los textos lo cual afecta la capacidad de aprendizaje a través de la lectura, pero se sienten limitados a la hora de afrontar esta problemática porque requieren de una mayor información, teórica y práctica para analizarla y derivar procedimientos o estrategias productivas que corresponden a los intereses y nivel de desarrollo de sus estudiantes.

Existe consenso en que la lectura es un proceso cuyo principal objetivo es la búsqueda de significado o la comprensión de lo que se lee. Es muy importante

saber distinguir entre el acto de aprender a leer y el acto de leer, porque si no se está consciente, ni se hace conscientes a los estudiantes de que el propósito de la lectura es comprender el texto, no pronunciar correctamente lo escrito (como muchos creen) será difícil realizar un esfuerzo adicional para extraer el significado de lo que han leído.

Según Sánchez, C. (2010 b). comprender un texto consiste en entrar en él y trascenderlo, integrando las ideas del texto con las del lector. Este autor enfatiza en la necesidad de que desde la escuela se propicien situaciones de debate, de discusión inteligente, la búsqueda de explicaciones, reflexiones sobre la realidad y sobre el discurso.

Para Bloom B. (s/f) comprensión, como dominio cognitivo es entender el material que se ha aprendido y se demuestra cuando se presenta la información de otra forma, se transforma, se buscan relaciones, se asocia, se interpreta (explica o resume); o se presentan posibles efectos o consecuencias.

Comprender implica conocer. Es casi imposible comprender cuando no se tienen conocimientos previos. Un fundamento filosófico importante a tener en cuenta es la Teoría del conocimiento de Lenin y su tesis: “De la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica, tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva”. (V. I. Lenin 1979:165)

En esta tesis se pone de manifiesto que el conocimiento es un proceso de reflejo activo y orientado de la realidad, producto del desarrollo socio histórico y tiene carácter dialéctico materialista. Se explicita cómo la fuente de todos los conocimientos del hombre es el mundo circundante y que la práctica es la base y finalidad del conocimiento y el criterio valorativo de la verdad.

Esta teoría plantea que el mundo es cognoscible, da las vías y las formas de conocimiento de la realidad por el hombre, enfatiza en la utilización práctica de estos conocimientos para la transformación revolucionaria de la misma en la posición activa del sujeto que aprende.

Vigotsky (1987) aplicó a la psicología la Dialéctica materialista. Este autor considera que “toda función psíquica superior pasa necesariamente en su desarrollo por el estadio externo”. (1987: 88). Las leyes o tesis básicas de este enfoque son:

1. Las funciones psíquicas superiores son el resultado de un proceso de desarrollo histórico cultural. (papel esencial de las relaciones sociales con otros, período externo).
2. Las funciones psíquicas superiores se interiorizan del plano interpsicológico al intrapsicológico (de afuera hacia dentro, de lo social a lo individual).
3. Las funciones psíquicas superiores tienen un carácter mediatizado (signo, palabra, número, acción, gesto u otros).

Para Vigotsky, la interiorización es el proceso que permite que contenidos (llámese funciones, acciones, estados emocionales) externos, herencias sociales portadas por objetos u otros hombres del plano externo, lleguen a ser internas, del plano interpsicológico al intrapsicológico de esta forma el hombre recibe una herencia cultural en su relación con la sociedad. A la forma en que tiene lugar esta interiorización le dio el nombre de signos. Privilegió al lenguaje como el signo de mayor importancia para el desarrollo de la actividad psíquica, fundamentalmente el pensamiento. Existe unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje, resultado del desarrollo cultural en especial de la institución escolar. Habló de unidades de análisis que integran la complejidad de los fenómenos: lo interno y lo externo, lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social. En este caso de vivencias explicándolas como aquello que integra lo adquirido hasta el momento por el sujeto con lo externo.

La concepción dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo se explica por la psicología soviética planteando que el aprendizaje está en función de la actividad, la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, este último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

Es necesario para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro. Ahora bien, y es ésta una de las aportaciones más significativas de Vigotsky (1973), desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

"El desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada." (Vigotsky, 1973: 55)

Es muy importante la comprensión de este principio, "área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo", pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Este lleva una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el estudiante puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita lo que haga solo mañana.

"El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas." (Vigotski, 1987: 57) Esta posición teórica se comparte y se asume en este trabajo.

Numerosos trabajos han abordado el tema de la comprensión lectora desde distintas perspectivas y con diversos propósitos, como diagnosticar la predisposición de los estudiantes a la lectura (Cadile y Cadile, 2002), analizar y evaluar las habilidades para la lectura comprensiva (Otero, 1997; Macías, *et al.*... 1999; Martínez, Montero y Pedrosa, 2001), determinar los factores que afectan la comprensión (Macías, *et al.*, 1999; Otero, 1990; Alliende, Condemarín y Milicic, 1993) y los mecanismos que operan en dicho proceso (Areiza y Henao, 2000b). También están quienes desarrollan modelos, procedimientos y estrategias para fomentar la lectura comprensiva (Alzate, 1999; Bernard, Feat, San Ginés y Sabido, 1994; Izquierdo y Rivera, 1997). La mayoría de los trabajos están orientados a la

problemática de la comprensión en los niveles inicial y medios de la educación. Existe consenso en estos trabajos acerca de que los estudiantes inexpertos estarán en desventaja para afrontar los estudios superiores, pues leer y comprender para construir el significado global del texto es una habilidad prioritaria que debe dominarse, ya que es la base del aprendizaje y la cultura (Paris, Lipson y Wixson, 1983).

Pocos estudios analizan el tema en la enseñanza superior (Macías, *et al.*, 1999; Greybeck, 1999; Contreras y Covarrubias, 1999), Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004).

En este sentido, Areiza y Henao (1999) destacan que muchas capacidades cognitivas y meta cognitivas que implican mecanismos complejos se despliegan al final del bachillerato e incluso durante el postgrado. Dichas competencias se alcanzarían en un periodo tardío del desarrollo intelectual (Ugartetxea, 2001), razón por la cual los profesores de educación superior deberían conocer las habilidades de los estudiantes para la lectura comprensiva. Las deficiencias en este terreno impiden a los estudiantes enfrentar las demandas del discurso académico y del ritmo de trabajo. Algunos educadores no reconocen que las tareas de lectura y escritura que exigen forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina (Carlino, 2002).

Carranza y Celaya (2002) y Herrera, Carranza y Carezzano, (2002), detectaron en los estudiantes ciertas dificultades en la forma de explorar y operar con los libros científicos, lo que incide en el rendimiento académico. Encontraron diferencias en la comprensión lectora entre grupos de estudiantes del ciclo básico y el ciclo superior de la carrera. Constataron que en general, ambos grupos usan con ciertas limitaciones los textos y recurren en forma parcial a los conocimientos previos para integrar la nueva información. Comprobaron que la competencia textual y cognitiva está parcialmente desarrollada en el ciclo básico. Los estudiantes del ciclo superior evalúan y controlan mejor su comprensión; sin embargo, desarrollan las estrategias meta cognitivas cuando existe una importante intervención del docente (III Congreso de Anatomía del Cono Sur, 2002).

Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004) realizaron un estudio que permite tener una visión general de las competencias y deficiencias en la lectura comprensiva de un grupo de estudiantes de tercer año del ciclo básico de la carrera de Ciencias Biológicas el cual estaba integrado por pocos lectores competentes y otros que demostraron ser inexpertos. Llaman a la reflexión a los profesores universitarios que sobreentienden que sus estudiantes “deben comprender” los contenidos disciplinares específicos en los textos científicos.

Calderón-Ibañez, A., Quijano-Peñuela, J. (2010) investigaron las características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Reflexionan sobre el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios en sus primeros niveles, especialmente en las carreras de Derecho y Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia.

La lectura como comprensión se refiere a la capacidad de representación del contenido de lo que se lee. La principal finalidad de la lectura es la de comprender. No obstante, a menudo los estudiantes universitarios no sólo tienen dificultades para monitorear su comprensión cuando leen múltiples textos, reflejada en su tendencia a olvidar los objetivos, preguntas y condiciones de la tarea (Vega, Bañales y Correa, 2011), sino también en lo relacionado con el *exceso y la ansiedad de información*, debido a que les cuesta tener criterios claros para distinguir y seleccionar los documentos relevantes de los irrelevantes y para determinar cuándo la información disponible es confiable y suficiente para resolver la tarea (Bawden y Robinson, 2009; Bråten, Strømsø y Salmeron, 2011; Head y Einsenberg, 2010), referenciados por Vega, N. A. et al (2013).

Uno de los principales retos de aprendizaje para los estudiantes de educación superior lo constituye la comprensión de textos científicos, ya que necesitan un dominio amplio de conocimientos previos del tema (Bråten, Gil y Strømsøn, 2011), de habilidades de lectura de los contenidos relevantes (McCrudden y Schraw, 2007), de procesos de regulación metacognitiva de la comprensión (Vega, 2011; Wiley *et al.*, 2009) y de la práctica constante de este tipo de tareas dentro de una disciplina (Rouet *et al.*, 1997), entre otros posibles factores. Esto supone un importante reto pedagógico-didáctico para los profesores universitarios a fin de

diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan en los estudiantes los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarias a la luz de los modelos expuestos, que les permitan convertirse en lectores competentes para resolver tareas de aprendizaje. (Vega, N. A. et al 2013).

El proceso de comprensión permite llegar al significado de lo que se lee. Para que se obtenga este resultado, son necesarias una serie de condiciones y estrategias perfectamente sincronizadas. Los lectores competentes aplican automáticamente tales procedimientos; ante textos de difícil comprensión, los procedimientos pueden ser conscientes y auto dirigidos. Una característica de los procesos que entran en juego durante la lectura es la de desarrollarse de manera paralela: las informaciones de tipo léxico, sintáctico y semántico colaboran simultáneamente para construir el significado más probable del texto.

Lectores competentes

La comprensión no es un proceso de todo o nada, los estudiantes pueden comprender parcialmente, en diferentes grados, o totalmente. Asimismo, pueden en forma reiterada cometer cierto tipo de errores (Contreras y Covarrubias, 1999). La configuración cognoscitiva de un individuo se construye con su propia estructura conceptual y con la información semántica que obtiene del mundo y del contexto. Todo ello integra su conocimiento previo y un soporte para la adquisición de nuevos saberes (Areiza y Henao, 1999; Woolfolk, 1996).

El tipo específico de operaciones mentales que emplea un buen lector depende en gran medida de la estructura de los textos (narrativos, expositivos o científicos). El lector hábil es capaz de reconocer el tipo de texto que lee y, de este modo, actualiza y amplía su red de esquemas conceptuales. Esto implica que debe elaborar un significado del texto que contemple las intenciones del autor, e iniciar un proceso cuyo desarrollo marcará la diferencia entre un buen lector y otro que no lo es (Godoy, 2001).

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) han demostrado que los lectores competentes poseen características definidas, entre las cuales destacan:

a) utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura;

- b) evalúan su comprensión durante todo el proceso de lectura;
- c) ejecutan los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión ante malas interpretaciones;
- d) distinguen lo relevante en los textos que leen y resumen la información;
- e) hacen inferencias constantemente, es decir, tienen habilidad para comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (Anderson y Pearson, 1984);
- f) formulan predicciones, elaborando hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que van a encontrar en el texto;
- g) preguntan y asumen la responsabilidad por su proceso de lectura. (Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. 2004).

Los problemas referidos a la comprensión de textos son (Benito, 2000):

- Las dificultades para operar con la información del texto. El lector inmaduro suele procesarla en forma lineal y tiene inconvenientes para identificar los aspectos globales que encierra el texto.
- Las deficiencias para evaluar y regular su propia comprensión. Un control inadecuado imposibilita al lector identificar las discrepancias entre la información científica que le proporciona un texto y los conceptos inapropiados que éste posee.

Sánchez, C. (2010) señala como factores que influyen en la dificultades de comprensión lectora: deficiencias en la decodificación, escaso control de la comprensión (estrategias meta cognitivas), escasos conocimientos previos, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario problemas de memoria, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso interés por la tarea, entre otras causas.

La comprensión de un texto es una actividad guiada y controlada por el propio lector, pero en muy pocos casos la construcción de conocimientos se manifiesta como una determinación propia, por lo cual se requiere la intervención del docente para el acercamiento del estudiante al libro (Macías, *et al.*, 1999). Los recursos cognitivos propios se despliegan frente a la necesidad de resolver situaciones o problemas concretos. El grado de conciencia o conocimiento que los individuos

poseen sobre sus procesos cognitivos es una actividad meta cognitiva (Flavell, 1976; Vargas y Arbelaez, 2001). La meta cognición posibilita al individuo la adquisición de conocimientos, además, el empleo y control de los mismos (Vargas y Arbelaez, 2011). En este proceso existen dos instancias: el conocimiento de la finalidad de la lectura (*para qué se lee*) y la autorregulación de la actividad cognitiva para lograr dicho objetivo (*cómo se lee*). La modalidad como se lleva a cabo el proceso y su regulación está determinada por los propósitos deseables con la lectura (Contreras y Covarrubias, 1999). La competencia meta cognitiva es el enlace entre la memoria semántica (acumulada a lo largo del ciclo pedagógico) y la memoria procedimental (que permite operar los cambios en los procesos de conceptualización) para alcanzar niveles más altos de saber (Areiza y Henao, 1999).

El lector con una educación formal específica que se ocupa de la lectura de textos científicos, debe ser capaz de identificar las intenciones comunicativas del autor, así como reconocer y relacionar las proposiciones de diferente jerarquía. También debe diferenciar del conjunto de proposiciones la idea principal que engloba el tema, de aquéllas cuya función es presentarla, ampliarla, sustentarla o ejemplificarla. De este modo, puede enriquecer sus esquemas cognitivos y acrecentar el número de inferencias, lo que le facilitará nuevas lecturas y mejorará su competencia intertextual (De Zubiría, 1997; Areiza y Henao, 1998, 1999; Contreras y Covarrubias, 1999).

Niveles de comprensión lectora

El proceso de comprensión de la lectura y la literatura en sentido general está regido por principios literarios basados en leyes psicológicas que atienden en lo que se percibe al leer estos, al grado de penetración del contenido del texto. En este sentido hay que considerar la percepción primaria o inicial y la percepción secundaria. Según García Pers, D. y otros (2001) la percepción primaria se refiere al primer nivel de comprensión, que abarca lo que se halla en la superficie, estos son los hechos o las situaciones concretas y objetivas, que pueden ser fácilmente captadas por el escolar porque están a la vista y no necesitan profundidad en el análisis para su entendimiento. El primer nivel de comprensión permite conocer el

sentido general de un texto o tomar conciencia global de un contenido, situaciones, personajes, acción etc.

Según los autores antes mencionados la percepción secundaria requiere un mayor grado de atención y por tanto una mayor profundidad en el análisis. Esta variación en la calidad de la lectura puede alcanzar dos estadios de diverso grado de abstracción.

1. La percepción y comprensión de las causas que originan los fenómenos y los hechos, las condiciones, las características y las situaciones concretas y evidentes, así como de las consecuencias que se derivan de todo esto. Es decir, el descubrimiento de las relaciones de causa-efecto, que están implícitas en los elementos que saltan a la vista en una percepción primaria. Este proceso requiere del razonamiento lógico. En los textos documentales y científicos, alcanzar el segundo nivel de comprensión significa adquirir o asimilar el aprendizaje de nociones y conceptos que amplían el saber del escolar.
2. La percepción y comprensión de la idea general o el mensaje leído y la apreciación del valor estético o artístico, que implican la capacidad de sentir lo que se lee o de asimilar plenamente lo que se refiere en cada pasaje. En este sentido la lección de la lectura es también un análisis estético y una lección de estilo.

La comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivale a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia

previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. (López Regalado 2010).

La clasificación de la competencia lectora de un alumno en tres niveles – independiente, instruccional y de frustración– corresponde a la terminología introducida por Betts en 1946 y es aplicada en las evaluaciones informales de la lectura oral y en la interpretación de los resultados del CLOZE (instrumento utilizado para medir la comprensión lectora).

Nivel independiente: significa que el alumno lee con fluidez, precisión y comprensión; las equivocaciones son escasas y las partes más importantes del texto son recordadas espontánea y correctamente y también los detalles adicionales, cuando se le pregunta sobre ellos.

Nivel instruccional: la comprensión es en general correcta, pero el recuerdo espontáneo es incompleto; algunos detalles son olvidados o recordados en forma incorrecta. La lectura es medianamente fluida, pero se lentifica y llega a ser dubitativa cuando hay dificultad de reconocimiento o de comprensión. El lector siente que el material no es fácil pero que puede manejarlo.

Nivel de frustración: implica que el lector no está listo para leer un material y al tratar de hacerlo rompe el patrón cualitativo de la lectura. Desaparecen la fluidez y las dudas; las repeticiones y la lectura “palabra a palabra” son comunes. El lector muestra signos de tensión en la respiración y da signos de incomodidad física. La comprensión es deficiente y los errores de reconocimiento de palabras son numerosos. Da muestras de sentirse aliviado cuando se le pide que no continúe leyendo (Condemarin 1990, pp. 49-50, citado por Calderón-Ibañez, y Quijano-Peñuela, 2010).

A. Romeu (1999: 21) insiste en que en el proceso de comprensión intervienen ciertas estrategias que el lector desarrolla y que constituyen habilidades que transfiere a cualquier acto de comprensión que se realice. “Las estrategias pueden ser de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de auto corrección”.

Los estudiantes deben desarrollar estrategias para comprender los distintos tipos de textos según sea su nivel, utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

Por su parte Florín, B. (1999) propone momentos de incidencia estratégica del profesor en el proceso de comprensión lectora:

- a) Estrategias para obtener información: Información proporcionada por el texto.
- b) Estrategias para evaluar información: Conocimientos previos del lector.
- c) Estrategias para utilizar la información: El lector construye una representación del significado del texto.

Arias Lleyva, G., M. Méndez y D. Almenares (s/f) señalan pasos previos indispensables para lograr la comprensión de la lectura. Entre ellos señalan:

Antes de leer

Objetivo: Planificar el proceso de lectura para la comprensión de los textos.

Secuencia de acciones:

- 1. Motivar la lectura,
- 2. Explicitar el objetivo de la lectura (¿para qué voy a leer?),
- 3. Activar el conocimiento previo (¿qué sé acerca de este texto?),
- 4. Hacer predicciones sobre el texto, fomentar preguntas, plantear hipótesis...

Durante la lectura

Objetivo: regular el proceso de comprensión de lectura.

Secuencia de acciones:

- 1. Recapitular en algunos párrafos,
- 2. Predecir las siguientes ideas,
- 3. Prever lo que puede ocurrir...

Después de leer

Objetivo: evaluar su propio proceso de comprensión.

Secuencia de acciones:

1. Saber expresar la idea principal (¿de qué trata este texto?),
2. Realizar un resumen,
3. Responder a preguntas sobre datos, hechos, personajes,
4. Realizar inferencias sobre la historia.

La comprensión de la lectura es un proceso complejo en el que el lector atribuye significados al texto, realiza una derivación informativa textual, cuya eficiencia dependerá de la interacción que el sujeto pueda establecer entre sus conocimientos previos y la nueva información que recibe, es un proceso.

Sin contar con las mediaciones internas no hay eficacia duradera en los procesos educativos. La eficacia a largo plazo se sitúa en la calidad de las estructuras internas, de los esquemas de pensamiento y actuación que desarrolla el individuo, no en asociaciones pasajeras.

Según González Albear, M. I. (1999) la comprensión de la lectura lleva al estudiante a conclusiones, valoraciones críticas, a emitir juicios sobre la obra o el autor y les permite establecer relaciones entre el contenido del texto con otros, ya sean del mismo o de otros autores, con sus primeras vivencias y experiencias y de esta forma hacen de la lectura una experiencia agradable.

Según Romeu, A. (1999) la comprensión de la lectura implica el paso por diferentes niveles, clasificados como:

1) Comprensión inteligente: nivel de traducción, aquel en el que el receptor expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo con su universo del saber. Para ello, ha sido necesario decodificar el texto, establecer inferencias, descubrir inter textos y desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.

2) Comprensión crítica: nivel de interpretación, en el cual el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.

3) Comprensión creadora: nivel de extrapolación, donde el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos, reacciona ante lo leído y modifica su conducta, integra el texto a su mundo vivencial.

Al estudiar el texto, es esencial tener en cuenta su relación con el discurso (ya sea oral o escrito) en tanto entre estas dos categorías se establece una relación indisoluble, tomando al discurso como una forma de uso del lenguaje que incluye quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace, por lo que tiene tres dimensiones principales: el uso del lenguaje (estructura discursiva); la comunicación de ideas, creencias (cognición); y la interacción en situaciones de índole social (sociedad). En tal sentido, esta relación de texto y discurso se explica desde un enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural. A. Romeu (1999).

Se comparte el criterio de Rodríguez, López y Gayoso (2009) cuando afirman que "...una lectura verdaderamente provechosa supone operar con tres preguntas básicas que se insertan en un complejo proceso de trabajo: ¿qué dice el texto?, ¿qué opino del texto?, ¿para qué me sirve el texto?". En este caso hacen referencia a los niveles literal e inferencial en ¿qué dice el texto?, al nivel crítico en ¿qué opino del texto?, y muy relacionado con las estrategias para utilizar la información está ¿para qué me sirve el texto? Se constata que estos autores consideran una lectura provechosa cuando se vinculan los niveles: literal, inferencial y crítico con estrategias para utilizar la información.

Suárez, F. (2009) presenta como niveles de comprensión lectora:

Literal (Básico): Acceso léxico, análisis de construcciones

Inferencial: Integración (aporte de ideas previas), elaboración (hacer referencias sobre algo semejante)

Crítico: Posición personal sobre los planteamientos del autor, formulación de juicios., argumentos a favor o en contra.

Meta comprensión: Autorregulación del proceso de comprensión, control de la comprensión, cómo voy a comprender, qué propósitos tengo, qué estrategias emplearé.

El Colectivo de autores (2010) plantea que existen tres niveles de comprensión lectora:

- Comprensión literal: recordar hechos tal como aparecen en el texto
- Comprensión interactiva: se le atribuye un significado en relación a los conocimientos previos
- Comprensión crítica: con emisión de juicios.

Este criterio es reduccionista, solo tiene en cuenta hasta el nivel crítico, no considera el nivel creativo o de extrapolación.

Rivera Pérez, A. y M. C. Huerta. (2010) consideran que leer comprensivamente es también responder a las exigencias conceptuales procedimentales, planteadas en cada texto, reconocer su cohesión en los contextos comunicativos. Son del criterio de que al enseñar a comprender se debe estimular el proceso de reflexión y meta cognición. El proceso de lectura y comprensión es visto entonces como una conducta compleja que implica un uso consciente e inconsciente de estrategias que ayuden a construir un modelo de texto lo más semejante posible al significado supuestamente otorgado por el autor.

Se comparte el criterio de estas autoras al referir las serias dificultades que presentan los estudiantes universitarios para leer y comprender textos y al señalar que se trata entonces, de proponer soluciones viables que resuelvan el acuciante problema de la no comprensión. Consideran que puede afirmarse que la comprensión textual necesita de la interacción de estrategias ya sean basadas en el texto (sintácticas), o basadas en el conocimiento de habilidades, cultura, creencias y estrategias del lector (semánticas), las que se mueven indistintamente del texto a la cabeza de éste, confluyendo e integrándose a los niveles del proceso de lectura.

Al respecto se plantea que a través de tareas de indagación se promueve un aprendizaje profundo en las disciplinas, particularmente cuando se trabaja con múltiples documentos (Wiley y Voss, 1999; Wiley et al., 2009). En dichos casos, las tareas basadas en preguntas que implican la elaboración de una *explicación* o construcción de un *argumento* acerca de un fenómeno o evento han mostrado mejores resultados porque favorecen la integración conceptual. De acuerdo con Britt y Rouet (2012), esto puede entenderse si se considera que la explicación es esencial para comprender las causas de los acontecimientos y fenómenos. (Vega, N. A. et al 2013).

Se comparte el criterio de los autores antes referenciados cuando plantean que la calidad del aprendizaje que puedan obtener los estudiantes dependerá, en gran medida, del uso de prácticas de comprensión intertextual diseñadas considerando al menos tres condiciones clave. En primer lugar, deben basarse en *preguntas* que consideren distintos tipos de complejidad, enfatizando aquellas que propicien el aprendizaje profundo, como el caso de las explicativas y argumentativas señaladas. Deben enseñarse y facilitarse de manera explícita distintos *tipos de pautas de pensamiento* que ayuden a los estudiantes a regular y resolver de manera estratégica los distintos desafíos asociados con la comprensión intertextual, conforme lo señalado en el modelo md-trace, por ejemplo, pautas para evaluar fuentes, para buscar y seleccionar información, para resumir, para integrar. Finalmente, es necesario que tanto las preguntas y pautas sean parte de *tareas de aprendizaje disciplinar* que expliciten a los estudiantes, los motivos y las formas de construcción del conocimiento en las disciplinas, considerando las polémicas existentes y los problemas por resolver en cada uno de los campos científicos. (Vega, N. A. et al 2013).

1.3 Fundamentos psicológicos del proceso de comprensión en el joven universitario

Sin dudas la maduración psíquica del joven no se debe desconocer. En este estudio es fundamental tener en cuenta que la lectura tiene claras y bien definidas gradaciones paralelas al desenvolvimiento de la capacidad intelectual del

estudiante. Según García Pers y otros compiladores (2001 p.133) “De la lectura corriente resultante del trabajo de aprender a leer a la lectura comentada, en la que se ha de llegar a juicios y conclusiones propias en relación con la opinión ajena. De leer lo que está escrito a razonarlo, comprenderlo, enjuiciarlo y resumirlo, hay un proceso gradual de ascenso intelectual que está relacionado con los intereses y características de los sujetos, según su edad y su desarrollo”.

Los estudiantes universitarios, cuando ingresan a la universidad ya deben tener alcanzadas la habilidad y la precisión suficientes como para que la lectura pueda servirles de instrumento idóneo para la eficacia en el estudio.

Se manifiesta el proceso de formación de los conceptos descrito por Vigotsky de manera brillante. Este proceso no se da de manera espontánea, si no como resultado del estímulo constante que ejerce sobre el sujeto el medio social.

Muy unido al anterior se suma otro proceso el relacionado con la posibilidad de denominar la realidad y predecir sobre ella. Este segundo proceso, según A. Romeo (1999) está condicionado por los niveles de competencia lingüística (fonológica, léxica, morfológica y sintáctica) que el sujeto alcanza de forma progresiva, aunque depende de las necesidades comunicativas que se le presenten en su relación con otras personas, las que actúan como estímulo, de donde se infiere que los factores biológicos y sociales están interactuando constantemente.

La autora de esta tesis se adscribe al criterio de A. Romeo (1999) acerca de que la comprensión se desarrolla mediante el trabajo escolar y para ello es necesario conocer el nivel alcanzado por cada estudiante y aplicar estrategias que favorezcan el ascenso hacia niveles superiores.

En el proceso de comprensión de textos intervienen diferentes prácticas que determinan en la calidad de la comprensión:

1. Prácticas de experiencias comunicativas socioculturales: el receptor interpreta el significado según su cultura e ideología.

2. Procesos teóricos del pensamiento: nociones, conceptos, juicios y valoraciones que operan en el nivel lógico.
3. Prácticas empíricas: conocimiento del referente o nivel referencial. Baena, A. L. (1984) Citado por Romeu, A. (1999).

Para que se efectúe el proceso de comprensión textual ha de establecerse la relación entre el texto y todos los factores que se conjugan y que rodean un acto de habla o emisión de un discurso: situación comunicativa, tarea comunicativa, status social de los interlocutores, factores espacio-temporales en los que tiene lugar la situación comunicativa, es decir, el contexto. La relación texto-contexto exige tomar en consideración lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático del acto lingüístico.

En el proceso de comprensión de la lectura, inciden factores diversos: contexto social; edad y nivel de escolaridad; características formales y conceptuales del texto; adiestramiento en el uso de las ayudas que cooperan a favor de la comprensión textual; estrategias que despliega el lector frente a textos de usos funcionales disímiles; estrategias didácticas que se aplican para mediar el proceso de comprensión.

Se coincide con el criterio de Romeu, A. (1999) en cuanto a que las estrategias didácticas más generalizadas se centran en la activación de conocimientos previos; estrategias relacionadas con el vocabulario, lenguaje y predicción; estrategias relacionadas con las inferencias. El uso de tales estrategias ha de promover una enseñanza de la lengua y de la literatura más dinámica, más original y eficiente, tomando como referente teórico el enfoque comunicativo, cuyo objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del escolar entendida esta como: competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos); competencia socio lingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación del contexto); competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo); y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación). (Romeu, 1999).

El desarrollo psicológico se logra cuando el estudiante recibe una enseñanza y una educación que promueva ese desarrollo, ajustada a sus características y necesidades personales.

Una característica del desarrollo psíquico es su carácter cíclico, temporal y desigual. Este ocurre en el tiempo individual y en aquellos aspectos de la subjetividad que van siendo estudiados, teniendo en consideración el nivel de desarrollo alcanzado. Poniéndose de manifiesto otra característica muy importante del desarrollo que es lo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En ella se expresan las potencialidades del sujeto y se define por la distancia que existe entre las tareas o posibilidades que el mismo tiene para realizarlas independientemente (desarrollo actual) o en colaboración con un adulto o un contemporáneo más capaz (desarrollo potencial).

Otros aspectos no menos importantes del desarrollo psíquico son la mediatización, la interiorización, la concientización y el dominio de las funciones, las que han sido consideradas como leyes básicas del enfoque histórico cultural.

1. Las funciones psíquicas superiores son el resultado de un proceso de desarrollo histórico cultural, por lo que en su surgimiento juegan un papel esencial las relaciones sociales con los otros, pasando por un período externo.
2. Las funciones psíquicas se interiorizan del plano inter psicológico al intra psicológico (de afuera hacia adentro, de lo social a lo individual).
3. Las funciones psíquicas superiores tienen un carácter mediatizado (signo, palabra, número, acción, gesto u otros).

En este enfoque se considera que la interiorización es el proceso que permite que contenidos externos, es decir herencias sociales portadas por objetos u otros hombres del plano externo, lleguen a ser internos, del plano Inter psicológico al intrapsicológico. De esta forma el hombre recibe una herencia cultural en su interrelación con la sociedad: en las relaciones sociales, en la participación del sujeto en actividades sociales, en actividades realizadas con otros.

Se parte de que la educación, socialmente hablando, está llamada a cumplir una función formativa y desarrolladora. La formación de las particularidades del sujeto como personalidad no se da espontáneamente ni aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica que parte de considerar al ser humano, ser: biológico, espiritual, individual-comunitario e históricamente condicionado.

Este enfoque se centra en el desarrollo integral de la personalidad, en la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes, sin desconocer su componente biológico, lo que se logra mediante la actividad y la comunicación en las relaciones interpersonales que establecen los seres humanos entre sí, constituyendo ambos (actividad y comunicación) los agentes mediadores entre el sujeto y la experiencia cultural que va a asimilar.

Vigotsky (1987: 87) considera que “toda función psíquica superior pasa necesariamente en su desarrollo por el estadio externo”.

En el desarrollo de las funciones psíquicas superiores el aspecto educativo es de suma importancia en el papel del otro (entiéndase, adulto, maestro, representante de cada organismo u organización de la comunidad, madre o padre). Partiendo de esta idea desarrollada por Vigotsky y sus seguidores la Dra. Febles, M. (2001: 38) cita un sistema de principios vigotskianos que sirven de línea directriz al presente trabajo:

1. Principios de la unidad e interrelación actividad comunicación.
2. Principios de la interrelación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo psicológico.
3. Principio de la naturaleza histórico social de la psiquis.
4. Principio de la interrelación dialéctica entre enseñanza y desarrollo.

La enseñanza guía y conduce el desarrollo si se cumple lo anterior. El proceso de enseñanza juega un papel especial en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, pues permite la apropiación de la cultura de forma organizada. La

escuela es precisamente la institución educativa más importante en la que el hombre, desde los primeros grados, tiene acceso al dominio de las diferentes formas de conceptualización de la ciencia, la que posibilita una reestructuración de las funciones psíquicas superiores. Para L.S. Vigotsky la enseñanza juega un papel de dirección y conducción del desarrollo psíquico. En su concepto de enseñanza se enfatiza el carácter rector que el (otro) puede jugar en el aprendizaje de un individuo, al plantear que lo que las personas pueden hacer con la ayuda del otro puede ser más revelador de su desarrollo mental que lo que pueden hacer solos. A este fenómeno lo define Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La categoría de zona de desarrollo próximo conduce a la idea que la enseñanza se ocupa más del aprendizaje potencial que del real. Con este descubrimiento se da un vuelco total a la forma tradicional de explicar el desarrollo, llevarlo a cabo, diagnosticarlo y pronosticarlo. El nivel real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Si bien todos los principios aclaran el proceso de formación y surgimiento de lo psíquico, también permiten comprender el carácter continuo, permanente y contradictorio del desarrollo. El enfoque histórico cultural se asume como fundamento teórico metodológico de la investigación.

Es fundamental, para garantizar una adecuada comprensión de los textos científicos por los estudiantes, una la correcta orientación del sistema de tareas por los docentes.

CAPÍTULO II DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA CONTRIBUIR A LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL CUM CAIMITO

2.1 Enfoque metodológico que orienta el proceso de investigación. Población y muestra.

Esta investigación tiene como fundamento el método materialista dialéctico que permite usar con eficiencia los procedimientos y las técnicas para penetrar en el objeto de estudio con una posición científica. Este enfoque posibilita apreciar los fenómenos a estudiar en su objetividad, historicidad, en su multidimensionalidad, en su carácter sistémico y además revelar las relaciones internas del fenómeno y del proceso estudiado. Se toma como núcleo básico los principios del enfoque histórico – cultural.

Los métodos utilizados se presentan a continuación:

Nivel teórico: El histórico – lógico permitió evaluar críticamente la obra de diversos autores que han abordado el tema y sus resultados, encontrar tendencias y regularidades. La modelación facilitó enfocar de manera sistemática todos aquellos elementos de la realidad que partiendo de la teoría deben ser tomados en consideración en la elaboración una estrategia metodológica que contribuya a la comprensión de textos científicos por los estudiantes. El análisis documental proporcionó la información necesaria del estado actual del objeto de investigación en relación a la comprensión de textos científicos. El enfoque de sistema proporcionó la orientación general para el estudio y permitió determinar el área de la realidad a estudiar, precisar su estructura, sus componentes fundamentales, su jerarquía y sus relaciones funcionales. El análisis y la síntesis, el análisis permitió el estudio de los factores investigados en su relativa independencia, la síntesis permitió descubrir las relaciones existentes entre un factor y otro, así como la interacción dialéctica que se establece entre ellos y el condicionamiento mutuo que ejercen en el proceso investigado, así como en la interpretación de los resultados en los instrumento aplicados. El inductivo – deductivo se utilizo en el

enlace objetivo de lo singular y lo general en la realidad misma, por las modificaciones de tales contrarios al transformarse unos en otros. En diferentes momentos de la investigación predominó uno u otro de estos métodos, atendiendo a las características de las tareas que se fueron desarrollando.

Nivel empírico: La observación, la encuesta, la entrevista, el análisis de documentos y el análisis del producto de la actividad. Estos se emplearon para obtener información acerca la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito.

Nivel matemático estadístico: Se utilizó el paquete estadístico STATS para determinar el tamaño de la muestra, el error máximo aceptable y el nivel deseado de confianza. El análisis porcentual, como medida de tendencia central de la estadística paramétrica. Se utilizó para el procesamiento de los datos el paquete estadístico SPSS para Windows versión 11.5 (2002).

Se utilizaron como instrumentos: la guía de observación, guía de la entrevista, cuestionario de la encuesta.

Población y muestra: Se toma como población a los estudiantes, profesores y directivos de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito y la muestra que aparece en la siguiente tabla.

	Estudiantes	Docentes	Directivos
Población	98	24	10
Muestra	19	4	2
%	19	17	20

Caracterización de la muestra:

El grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Estudios Socioculturales (ESC) tiene 19 estudiantes. 11 del sexo femenino y 8 del masculino. Sus fuentes de ingreso son: Curso de Superación Integral para jóvenes: 4, Maestros emergentes: 5, Trabajadores Sociales: 6 y Otras (ANAP, MININT, MINFAR): 4

Los cuatro docentes seleccionados son los que imparten las cuatro asignaturas del primer semestre de segundo año de la carrera. Son 3 del sexo femenino y 1 del sexo masculino. 1 profesor asistente y 3 instructores. Todos son graduados de Licenciatura en Educación en varias especialidades del área de humanidades. Hay 1 máster. Ninguno es graduado de la carrera ESC. Las asignaturas que imparten son: Historia de la Filosofía, Taller de Redacción y Estilo, Metodología de la investigación social II y Economía Política I. El profesor asistente tiene 8 años de experiencia en el MES, dos tiene 3 años y 1 tiene 5 años de experiencia.

Los directivos seleccionados para la muestra son: la jefa de carrera y el subdirector docente. La jefa de carrera es graduada de ESC, es asistente y tiene 6 años de experiencia y cursa la maestría del PPRES en el municipio. El subdirector docente tiene 11 años de experiencia en el CUM y es máster.

2.2 Operacionalización de las variables.

Variable comprensión de textos científicos: La comprensión de textos científicos es un proceso complejo en el que el lector atribuye significados al texto, realiza una derivación informativa textual, cuya eficiencia dependerá de la interacción que el sujeto pueda establecer entre sus conocimientos previos y la nueva información que recibe.

Dimensiones	Definición conceptual	Indicadores
Meta comprensión	Nivel de autorregulación del proceso de comprensión, control de la comprensión, cómo voy a comprender, qué propósitos tengo, qué estrategias emplearé.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer cómo se va a comprender, qué propósitos se tienen y qué estrategias se deben emplear para lograrlo.
Comprensión literal	Nivel de traducción, aquel en el que el receptor expresa con sus palabras lo que el texto significa de manera explícita.	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificar el texto. • Recordar hechos tal como aparecen en el texto.
Comprensión inferencial	Nivel de deducción, aquel en el que el receptor expresa con sus palabras lo que el texto significa, de manera implícita, de acuerdo con su universo	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar, aportar ideas previas. • Establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias.

	del saber.	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir inter textos. Desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.
Comprensión crítica	Nivel de interpretación, en el cual el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • Emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice. • Asumir una posición ante él, opinar, actuar como lector crítico.
Comprensión creadora	Nivel de extrapolación, el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica en otros contextos, reacciona ante lo leído y modifica su conducta, integra el texto a su mundo vivencial.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el contenido del texto en otros contextos. • Integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.

2.3 Resultados del diagnóstico.

La guía de observación utilizada aparece en el Anexo 1 y sus resultados en el Anexo 2.

Durante la observación a clases se constató si el profesor tuvo en cuenta las dimensiones y los indicadores para la comprensión de textos científicos en las guías de actividades orientadas a los estudiantes para el estudio independiente y la preparación para la clase encuentro

Durante las clases se observó el comportamiento de los indicadores en la forma en que el profesor elaboró las preguntas de la guía y cómo los estudiantes contestaron las preguntas.

En las cuatro clases observadas se constató que:

Los profesores visitados orientan los objetivos de las actividades a realizar después de la lectura, pero solo uno realiza la retroalimentación a través de la comprobación de si los estudiantes reconocen cómo se va a comprender, qué

propósitos se tienen. No se trabajan estrategias para la comprensión lectora. No se precisan las estrategias que se deben emplear para lograrlo.

En los cuatro profesores se aprecia que las preguntas elaboradas, en su mayoría, se refieren al nivel literal. Están dirigidas a decodificar el texto, a recordar los hechos tal como aparecen en el mismo.

Dos profesores abordan, en las guías de actividades orientadas, el nivel inferencial, en los otros dos no aparecen preguntas dirigidas a que los estudiantes integren y aporten ideas previas a la lectura a realizada, a que expresen con sus palabras lo que el texto significa de manera implícita, de acuerdo con su universo del saber, a que hagan referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias, descubran inter textos, desentrañen el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.

Solo uno de los profesores observados incluye en su guía de actividades preguntas dirigidas al nivel de comprensión crítica. Realiza preguntas dirigidas a que los estudiantes emitan juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asuman una posición ante él, opinen y actúen como lectores críticos.

El nivel de extrapolación es trabajado por uno de los cuatro profesores en el resto no se observan preguntas dirigidas a aplicar el contenido del texto en otros contextos, a integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.

La encuesta realizada a estudiantes aparece en el Anexo 3 y sus resultados en el Anexo 4.

En la encuesta a estudiantes se constata que lo que predomina es el nivel literal en las guías de actividades orientadas para la preparación para la clase encuentro. Según el criterio de los estudiantes se trabaja en un 53% el nivel inferencial, en un 32 % el crítico y en un 29 % el nivel de extrapolación.

Hay coincidencia con la literatura consultada en cuanto a que en las clases se privilegia el nivel literal quedando muy deprimido el tratamiento que se le brinda al

resto de los niveles, cuestión esta que influye negativamente en el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes.

La entrevista realizada a docentes y directivos aparece en el Anexo 5 y sus resultados en el Anexo 6.

Acerca de cómo aplican los niveles de comprensión:

Sobre el nivel de comprensión meta cognitivo: La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que ella explica a los estudiantes cómo se va a comprender el texto orientado para su estudio para que puedan entenderlo mejor, argumenta que logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión y consigue que los reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograr la comprensión del texto orientado.

Los profesores de Historia de la Filosofía, Metodología de la investigación social II y Economía Política I plantean que ellos no realizan estas acciones pues se sobre entiende que la habilidad de comprensión se adquiere en la enseñanza general y que esta es la universidad. Consideran que el tiempo de su clase es para su asignatura.

Sobre el nivel de comprensión literal: Los cuatro profesores coinciden al plantear que este nivel lo aplican de forma satisfactoria, pero hay estudiantes que hasta en este nivel tienen dificultades.

Sobre el nivel de comprensión inferencial: La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que ella logra que los estudiantes integren y aporten ideas previas al texto que van a leer, consigue que puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias y propicia que los estudiantes puedan descubrir inter textos, desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.

Los tres profesores restantes plantean que los estudiantes tienen dificultades hasta para reproducir lo leído, por lo que no elevan el nivel de dificultad de las preguntas en las guías de estudio.

Sobre el nivel de comprensión crítico: La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que ella en sus actividades propicia que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice y favorece que los estudiantes puedan asumir una posición ante el texto, opinar, actuar como lectores críticos acerca del texto analizado que ese es un objetivo a lograr en su asignatura.

Los profesores de Historia de la Filosofía, Metodología de la investigación social II y Economía Política I plantean que los textos a estudiar son extensos y que casi no alcanza el tiempo para que se refieran a la reproducción de lo leído y que no les da tiempo para otras actividades.

Sobre el nivel de comprensión de extrapolación: La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que, por las características de su asignatura ella propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos en este caso a la redacción de textos. Que es un objetivo muy importante para ella, desde el punto de vista educativo contribuir a que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.

Los profesores de Historia de la Filosofía, Metodología de la investigación social II y Economía Política I consideran que ellos imparten sus asignaturas, pero que no tienen cómo comprobar que los estudiantes integran lo leído a otros contextos o a su mundo vivencial y modificar su conducta. Consideran que ellos contribuyen a elevar la cultura y la preparación de los estudiantes en su asignatura desde lo cognitivo, pero que a lo conductual influyen muchos factores, no solo el texto que leen para la clase.

La guía para el análisis de documentos, en este caso las actividades orientadas por el profesor para el estudio independiente de los estudiantes, está en el Anexo 7 y sus resultados en el Anexo 8. Su objetivo es constatar cómo se concibe desde lo normado por el MES en el modelo de universalización los componentes principales y el papel que juega la clase encuentro y el estudio independiente en el mismo.

El modelo concibe el aprendizaje sobre la base de tres componentes principales:

1. El sistema de actividades presenciales: tutorías, clases y consultas.
2. El estudio independiente.
3. Servicios de información científico-técnica y docente.

En el sistema de actividades presenciales se privilegia la clase encuentro por ajustarse más a las características de la actividad que se realiza.

El componente estudio independiente juega un papel muy importante, pues los estudiantes tienen que dedicarle la mayor parte del tiempo para la asimilación de los contenidos orientados en clase.

Una adecuada comprensión de textos científicos es fundamental para que los estudiantes puedan cumplir con los objetivos propuestos en las diferentes asignaturas.

La guía para el análisis del producto de la actividad aparece en el Anexo 9 y sus resultados en el Anexo 10.

Se constata en la revisión de las guías de estudio elaboradas por los profesores para orientar el estudio independiente de los estudiantes y su preparación para la clase encuentro que solo la profesora de Redacción y estilo recoge en las preguntas elaboradas actividades con las que se atiende a la comprensión literal, la inferencial, la crítica y la creadora. No se apreciaron actividades dirigidas a la meta cognición.

Triangulación de los resultados:

Al triangular los resultados se constata que:

Estudiantes:

- Incapacidad para descubrir las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos para llegar a la comprensión global del texto.
- Desconocimiento del significado de las palabras y escaso desarrollo para hallarlo por el contexto con el auxilio del diccionario.
- Imposibilidad de extraer la idea principal del texto.

- Incapacidad para expresar de forma condensada la significación (elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, etc.)
- Escaso desarrollo de la comprensión, limitada en muchos casos a la simple traducción del texto e incapacidad para interpretar y extrapolar lo que el texto expresa.

Docentes:

- En las tareas docentes elaboradas predominan las preguntas reproductivas.
- Desconocimiento por parte de varios de los docentes de los niveles de comprensión lectora.
- Escaso trabajo de atención a las diferencias individuales, en cuanto a dificultades en la comprensión lectora, lo que conlleva a escaso aprovechamiento, por parte de algunos de los estudiantes y al abandono de la carrera.

2.4 Estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de la modalidad semipresencial del CUM Caimito.

2.4.1 Estrategia. La estrategia metodológica.

El uso del vocablo estrategia según refieren Rodríguez del Castillo, y Rodríguez Palacios (2010) comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. El análisis de múltiples criterios e interpretaciones que aparecen en la literatura pedagógica sobre esta temática ha permitido discernir que el término estrategia se utiliza, entre otros, para:

-“Identificar una actitud que constituye la base fundamental del proceso de dirección de los diferentes niveles hasta llegar a la escuela, la cual da una nueva orientación a las dimensiones táctica y operacional en el mediano y corto plazo (enfoque estratégico, dirección estratégica, planeación estratégica).

-Nombrar el resultado de la elaboración personal de cada sujeto a partir de las relaciones que establece (con los objetos del conocimiento, las interacciones con los demás miembros del grupo y las acciones de dirección, orientación y estimulación del docente). (Estrategias de aprendizaje o aprendizaje estratégico). (Márquez Rodríguez, 2000) citado por Rodríguez del Castillo, y Rodríguez Palacios (2010).

-Referirse a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre. (estrategias de enseñanza o enseñanza estratégica). (Castellanos Simons, 2003)

-Designar una forma particular de resultado de la investigación educativa el cual puede abarcar diferentes variantes tipológicas.” (Rodríguez del Castillo, y Rodríguez Palacios, 2010)

Se asume la definición de estrategia de Casávola Horacio et al (1999:27) citado por Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios (2010: 18, 19).

“Entendemos por estrategia cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar. La persistencia en un procedimiento o su cambio está también relacionada con el éxito logrado en la consecución de un fin. Que exista un encadenamiento de acciones orientadas hacia un fin no implica un único curso de los procedimientos; sino que las repeticiones, marchas y contramarchas atestiguan las múltiples decisiones que el sujeto adopta en el intento de resolver el problema. Frente al mismo objetivo es posible desarrollar diferentes estrategias”.

- Los rasgos que caracterizan a la estrategia como resultado científico, según criterio de Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios (2010: 18, 19), son: Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de

coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

- Una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, independientemente de la disímil nomenclatura que se utiliza para su denominación.
- El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.
- Un carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la articulación entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), entre otras.
- La adopción de una tipología específica que viene condicionada por el elemento que se constituye en objeto de transformación. Esta última categoría resulta esencial a los efectos de seleccionar cuál variante utilizar dentro de la taxonomía existente.
- Su irrepetibilidad. Las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específico, por ello su universo de aplicación es más reducido que el de otros resultados científicos. Ello no contradice el hecho de que una o varias de sus acciones puedan repetirse en otro contexto.
- Su carácter de aporte eminentemente práctico debido a sus persistentes grados de tangibilidad y utilidad. Ello no niega la existencia de aportes teóricos dentro de su conformación.

Este diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas).

El problema de la metodología y el método son tan antiguos como la propia existencia del hombre donde este siempre se ha preguntado sobre las vías y las posibles formas de abordar los problemas.

En cualquier sociedad se pone de manifiesto, cada vez más, en un primer plano, la discusión de las formas en que los procesos, ya sean productivos o de servicios se pueden simplificar y hacer más eficientes. Los procesos relacionados con la investigación no escapan a estas exigencias.

Etimológicamente la palabra método proviene del griego - *methodos* que significa camino, vía, medio para llegar a un fin. Se aprecia la idea de que el método entonces es la forma de llegar a algo, a algún lugar, de lograr algo que se ha propuesto la persona o el colectivo. Desde este punto de vista, el método o en su defecto la metodología está asociado indisolublemente al objetivo, al para qué hacer algo.

Desde el punto de vista filosófico el método es la -manera de alcanzar un objetivo determinado, procedimiento para ordenar la actividad. (Ludin Y. Rosethal, 1981) Entonces, significa pensar primero en la vía o las formas que se deben asumir para lograr un objetivo.

De igual forma el método o la metodología están indisolublemente ligados a las acciones que deben realizarse para poder seguir la vía trazada. Esta se debe desglosar en acciones para que pueda ser comprensible la concepción de su realización y su posible secuencia. (Valle Lima, A., 2010).

Se comparte el criterio del autor antes mencionado cuando plantea que por lo general el objetivo propuesto no se logra con una sola acción. Se necesita una serie de ellas o sistemas de ellas para lograrlo. Para que esto quede bien entendido, sobre todo para la persona que debe realizarlo con posterioridad, a la primera vez, esta secuencia y aspectos del trabajo deben quedar suficientemente explicados y claros.

Según Labarrere, G. et al, (1998), un rasgo importante del método es que éste supone un objeto sobre el cual recae la acción del método, de ahí la importancia de conocer las características del objeto. Se hace énfasis aquí en el conocimiento del objeto a transformar, del objeto sobre el cual se va a aplicar el método.

De igual forma esta autora considera que el método está asociado siempre a un resultado y por tanto todo método presupone: la presencia de objetivos, un sistema de acciones, la utilización de medios, la existencia de un objeto.

Con esta formulación la autora se pronuncia sobre aquellos componentes importantes a considerar en el método o la metodología. De igual forma considera la autora que el método se caracteriza por los siguientes aspectos: lo lógico psicológico, lo instructivo educativo, lo externo e interno.

Lo lógico se refiere al hecho de que todo método sigue la lógica del contenido y lo psicológico a la necesidad de considerar las características de las personas con las cuales se va a trabajar, con las cuales o sobre las cuales se va a aplicar el método. El método, además de enseñar a lograr algo, produce en su aplicación un efecto educativo sobre las personas que participan en su aplicación, por tanto se establece una relación dialéctica entre instrucción y educación en el trabajo con el mismo.

El aspecto externo del método se caracteriza por cómo se dan las relaciones entre los que participan en su aplicación. El aspecto interno se relaciona con los procedimientos del pensamiento que se activan en su aplicación. Tanto los aspectos internos del método como los externos están en constante interacción dialéctica.

Hay que tener en cuenta además, la diferencia desde el punto de vista filosófico entre método y las acciones que lo conforman. El método es la anticipación, es la concepción anterior, se puede hablar de modelación en el plano ideal de esas acciones y estas son la materialización del método en la práctica. Se diferencia entonces aquí, entre método como modelo anterior y acciones como concreción en la realidad.

La afirmación de que la relación objetivo – contenido determinan el método y dentro de este se conciben los medios para lograr los fines no es concebida tan linealmente en los momentos actuales según los procesos que ocurren en la Educación en Cuba. Se ha de considerar que las nuevas tecnologías cada vez cobran más fuerza y están presentes en el desarrollo de los procesos tanto

productivos como de servicios y en especial en el plano pedagógico han llegado masivamente para quedarse, por tanto esta relación objetivo – contenido que sigue siendo determinante ya no influye sola sobre la categoría método sino que se asocia a ellas la categoría medios, con una fuerza cada vez más creciente, lo cual se ha de considerar en los enfoques que de las ciencias hagamos a partir de estos tiempos.

Por otro lado, se ha de considerar la diferencia entre teoría y método, mientras la primera establece y ordena los conceptos básicos o categorías, los principios, las opiniones, conceptos y regularidades para reflejar adecuadamente la realidad, lo segundo, o sea, los métodos, las metodologías y las reglas tienen un carácter de exhortación y la función de dirigir la acción del hombre hacia un objetivo.

Para Klingberg. L, (1978) la metodología tiene un carácter normativo y establece lo que la persona debe hacer expresado en oraciones (en este caso en el campo de la didáctica) para lograr un determinado objetivo.

Según este mismo autor los métodos pueden ser clasificados desde diferentes puntos de vista, pero los más importantes son: el grado de generalidad y el objetivo propuesto el punto de vista semiótico.

En relación con el grado de generalidad, lo esencial, es considerar el método dialéctico materialista, que basado en el materialismo dialéctico e histórico, es el método más general de la adquisición del conocimiento y realización de la acción. Desde este punto de vista tenemos entonces dos tipos de métodos: los que se utilizan para la adquisición del conocimiento y los que se utilizan para la transformación.

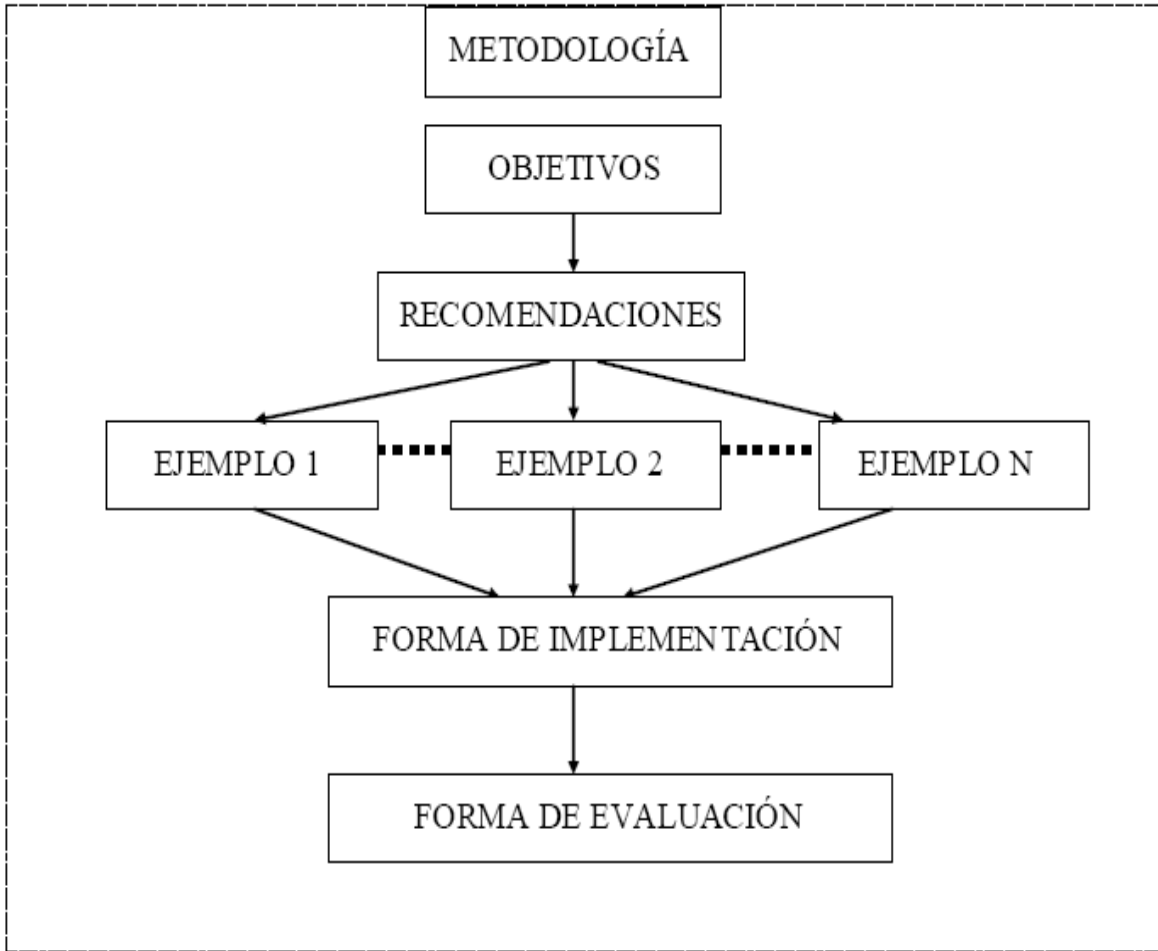
En relación con el objetivo propuesto se ha de considerar que los métodos se pueden dividir en dos grupos, los que se ocupan de la obtención del conocimiento y los que se pueden utilizar para las transformaciones.

En relación con el punto de vista semiótico se tendrá en cuenta que los métodos se pueden dividir en: los que se aplican en objetos reales, los que se aplican en objeto imaginarios y los que están relacionados con los aspectos del lenguaje.

El diccionario filosófico nos explica que una metodología es —el conjunto de procedimientos de investigación aplicables en alguna ciencia. (Ludin Y. Rosehthal. I., 1981). En el diccionario Enciclopédico Ilustrado (2007) se dice que una metodología es —la ciencia del método. Conjunto de reglas que deben seguirse en el estudio de un arte o ciencia.

Para De Armas (2005) la metodología se asocia al sistema de acciones que deben realizarse para lograr un fin. Recomienda además, elaborar la metodología según el siguiente orden: objetivo general, fundamentación, aparato conceptual que sustenta la Metodología, etapas que componen la alternativa metodológica como proceso, procedimientos que corresponden a cada etapa, representación gráfica de la alternativa, evaluación, recomendaciones para su instrumentación.

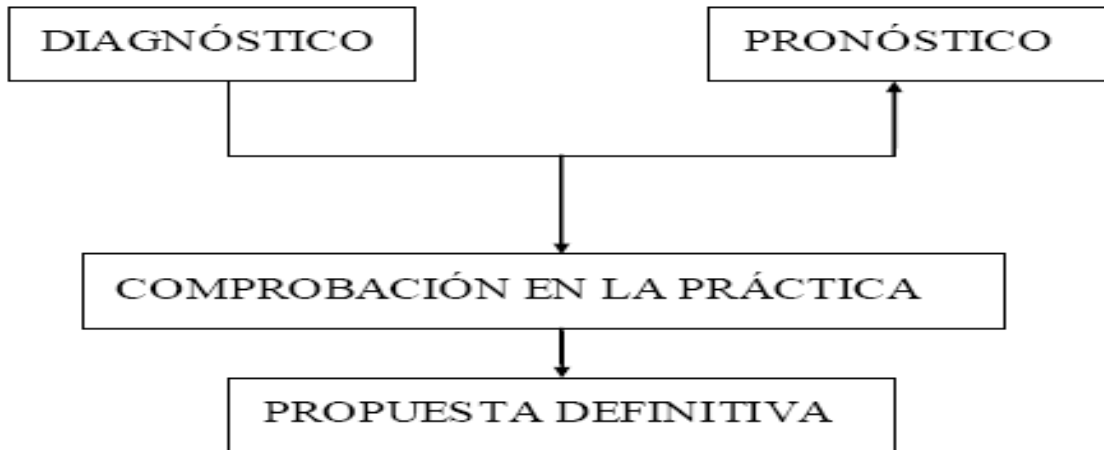
Valle Lima, (2010) refiere que una Metodología es una propuesta de cómo proceder para desarrollar una actividad, se refiere al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tienen en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado. Se propone como solución por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: Objetivos, las recomendaciones (explicitando los métodos, los procedimientos en el tratamiento del contenido), las formas de implementación y las formas de evaluación. Los componentes se pueden esquematizar de la forma siguiente:



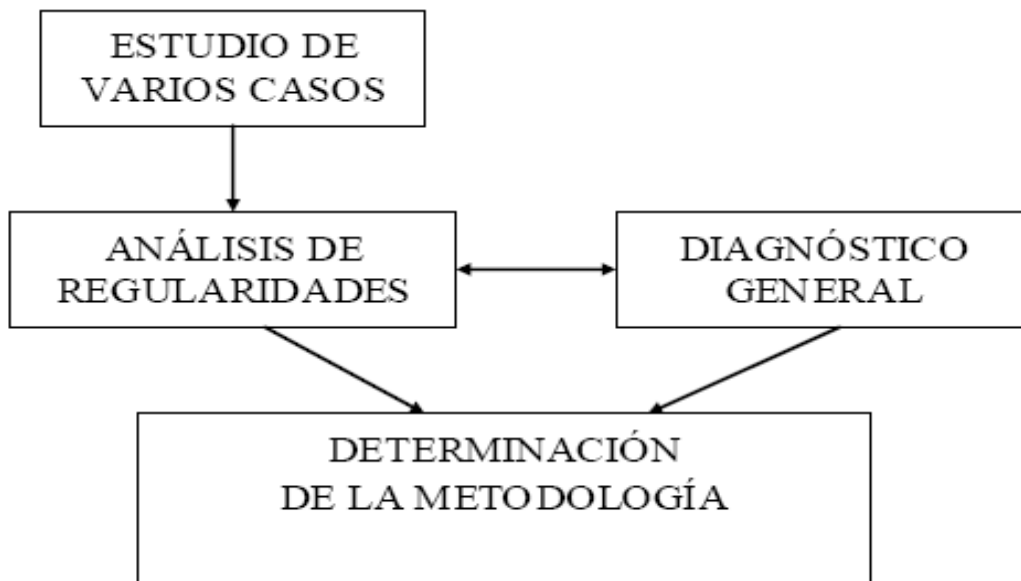
Vías para la elaboración de una metodología.

El autor Valle Lima (2010) considera que entre las vías que se han utilizado y se pueden utilizar para la elaboración u obtención de metodologías se encuentran las siguientes:

En primer lugar, la forma más generalizada, es la que parte de un diagnóstico de la realidad o de la parte de ella que quiere ser transformada. Se asume también, un pronóstico de lo que se debe obtener que puede estar formulado en forma de objetivos o no, y a partir de ahí se establece la Metodología que se prueba en la práctica y se da como resultado. Esta vía se puede analizar en el esquema siguiente:

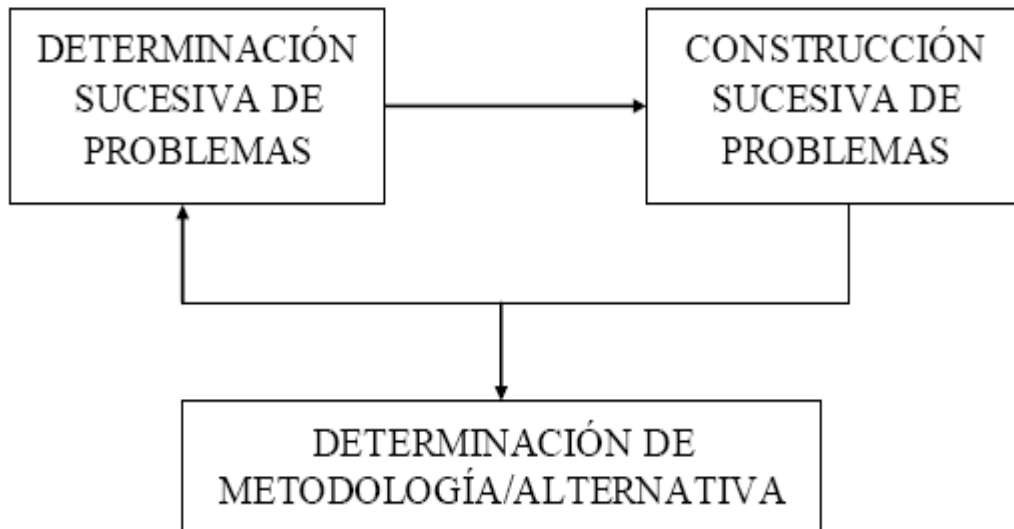


Otra vía o modelo, que el autor antes mencionado aborda, parte del estudio de varios casos, para sobre esa base analizar las regularidades y conformar una primera idea de las posibles soluciones a los problemas encontrados (metodología). Se hace necesario entonces, hacer un diagnóstico más profundo y general que permita encontrar fallas y aciertos en la metodología/alternativa que se está elaborando. Se logra así una propuesta definitiva. Lo anterior se puede representar de la forma siguiente:

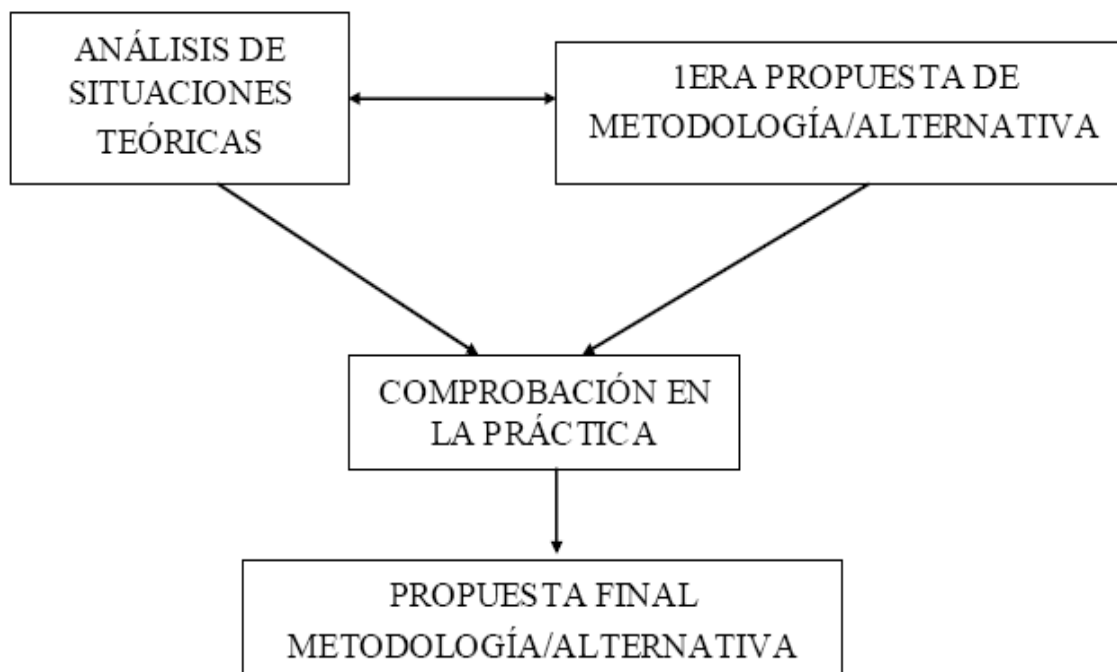


Otra vía, que el autor Valle Lima (2010) considera que se utiliza frecuentemente, sobre todo en los últimos tiempos, donde la investigación acción ha cobrado

mayores seguidores, es la que parte de una interrelación entre la búsqueda de los problemas y a la vez se va construyendo la metodología/alternativa para sobre esa base llegar a un producto final. Lo anterior se puede esquematizar de la forma siguiente:



Por último, el autor antes mencionado refiere que dentro de las vías que se pueden utilizar para la construcción de una metodología/alternativa se encuentra aquella que parte del análisis de situaciones teóricas, sea, del análisis de que metodologías/alternativas se han utilizado para resolver determinados problemas a partir de una búsqueda bibliográfica, seleccionado aquella que por analogía con el problema a resolver pueda ser más útil o factible. A partir de esta selección se lleva a la práctica para dar solución al problema encontrado y sobre esa base perfeccionar la metodología/alternativa asumida. Se puede entonces determinar así una propuesta definitiva que resuelva el problema encontrado. Lo anterior se puede ver en el esquema siguiente.

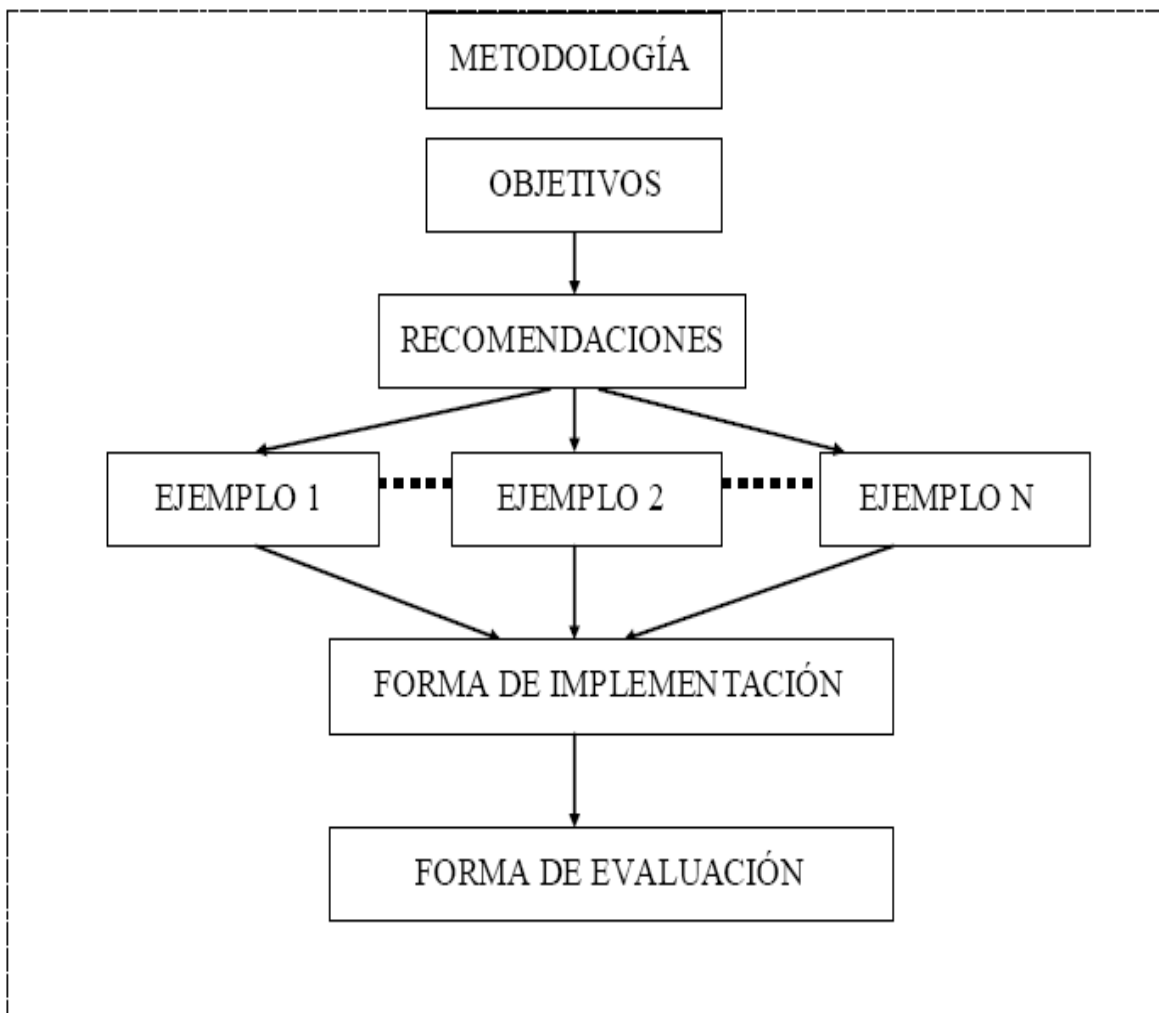


El Doctor Valle Lima (2010: 230) concluye planteando que "...la elaboración de una metodología puede recorrer, diferentes caminos, es innegable, que las variantes que aquí se ofrecen no son las únicas que se pueden utilizar, y que otras pueden surgir como necesidad de la propia práctica, o incluso por la combinación de las aquí explicadas. Sin embargo, las que se recogen han sido utilizadas por los investigadores, por lo general con buenos resultados, por lo que su sistematización podría contribuir a allanar el camino de los que se ocupan de estos problemas".

En esta tesis se asume la Metodología como "una propuesta de cómo proceder para desarrollar una actividad, se refiere al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tienen en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado. Se propone como solución por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: Objetivos, las recomendaciones (explicitando los métodos, los procedimientos en el tratamiento del contenido), las formas de implementación y las formas de evaluación". (Valle Lima, 2010: 230)

En esta tesis se plantea la estrategia metodológica como una propuesta de cómo proceder para contribuir a la comprensión de textos científicos en estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales, al establecer vías, métodos y procedimientos para lograr este fin.

Se propone como solución, por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: Objetivos, las recomendaciones (explicitando los métodos, los procedimientos en el tratamiento del contenido), las formas de implementación y las formas de evaluación.



2.4.2 Estrategia metodológica para contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de estudios Socioculturales.

I. Objetivo general de la estrategia:

Contribuir a la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de estudios Socioculturales.

Objetivos específicos:

Preparar teóricamente a los profesores en la metodología para la comprensión de textos científicos.

Contribuir al cambio de los métodos y procedimientos de trabajo en los profesores de segundo año de la carrera de estudios Socioculturales al abordar la comprensión de textos científicos.

II. Recomendaciones:

Partir del diagnóstico objetivo de las necesidades de aprendizaje de los profesores de segundo año de la carrera de estudios Socioculturales en temas de comprensión de textos científicos: determinar población y muestra, determinar los indicadores a medir, decidir los métodos empíricos a utilizar, análisis del producto de la actividad, elaborar los instrumentos de medición, aplicar los instrumentos, tabular los datos obtenidos en cada uno, triangular los resultados obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos aplicados.

Elaborar la caracterización del estado actual de los profesores de segundo año de la carrera de estudios Socioculturales con respecto a comprensión de textos científicos y los métodos y procedimientos aplicados para el desarrollo de la misma en las asignaturas que atienden.

Una vez que se conozcan los resultados pasar a la siguiente recomendación.

1. Ejecutar curso de preparación para los profesores donde se aborden los temas en los que se tiene poco dominio con respecto al tratamiento metodológico de la comprensión de textos científicos.

Sus partes son: título, duración, eje temático, objetivos generales, objetivos específicos, plan temático, contenido de la enseñanza, sistema de evaluación, dosificación y plan temático, bibliografía básica y recomendaciones metodológicas generales.

Los contenidos podrán ser tratados utilizando diferentes formas de organización tales como:

Auto preparación – Estudio independiente: Función- profundización, perfeccionamiento, sistematización individual, de equipos, grupal de la actividad de estudio.

Clase: Función– demostración, fundamentación, actualización, profundización, retroalimentación, orientación didáctico-metodológica grupal de los contenidos acerca de la comprensión de textos científicos.

Encuentro: Función– orientación y control grupal del proceso de profundización, actualización, sistematización atendiendo al desarrollo de los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y experiencias creadoras adquiridas a través de la búsqueda de información sobre los contenidos más actualizados acerca de la comprensión de textos científicos.

Tutorial: Función– orientación, ejecución, evaluación, valoración individual y/o por equipos de la planificación, organización, ejercitación y control de las estrategias para la comprensión de textos científicos, desarrollo de habilidades y hábitos para el accionar con métodos, procedimientos, técnicas, medios, integrados al proceso de cumplimiento de funciones y estrategias.

Consulta: Función– aclaración grupal y/o de equipos de dudas en relación con las necesidades de aprendizaje, en el proceso de la comprensión de textos científicos. Aclaración de las dudas que se presentan en el trabajo con los sujetos en el desempeño de sus funciones y con los contenidos más actualizados. Calzado, D. (2004).

Se recomienda el uso de métodos activos y productivos donde predomine el papel de los cursistas en la apropiación del contenido.

2. Realizar talleres donde se profundice e intercambie acerca de los contenidos estudiados y donde los cursistas pongan de manifiesto el desarrollo de las habilidades logradas en la metodología para la comprensión de textos científicos.

Propuesta del Sistema de Talleres:

-El taller integrador: aborda una problemática que integra un conjunto de temas del programa general.

-Taller interdisciplinario: para establecer relaciones interdisciplinarias aprovechando los ejes transversales y líneas directrices para apropiación de la metodología para la comprensión de textos científicos.

-Taller de creación: encaminado a la producción de nuevos conocimientos relacionados con la comprensión del contenido estudiado y su aplicación a la metodología para la comprensión de textos científicos.

3. Divulgar las experiencias positivas en la aplicación de métodos que contribuyan a elevar la preparación de los estudiantes en la comprensión de textos científicos.

En este caso pudiera ser:

I. Pasos previos indispensables para lograr la comprensión de textos. (Arias Lleyva, G., M. Méndez y D. Almenares (s/f)).

Entre ellos señalan:

Antes de leer

Objetivo: Planificar el proceso de lectura para la comprensión de los textos.

Secuencia de acciones:

1. Motivar la lectura,
2. Explicitar el objetivo de la lectura (¿para qué voy a leer?),
3. Activar el conocimiento previo (¿qué sé acerca de este texto?),
4. Hacer predicciones sobre el texto, fomentar preguntas, plantear hipótesis...

Durante la lectura

Objetivo: regular el proceso de comprensión de lectura.

Secuencia de acciones:

1. Recapitular en algunos párrafos,
2. Predecir las siguientes ideas,
3. Prever lo que puede ocurrir...

Después de leer

Objetivo: evaluar su propio proceso de comprensión.

Secuencia de acciones:

1. Saber expresar la idea principal (¿de qué trata este texto?),
2. Realizar un resumen,
3. Responder a preguntas sobre datos, hechos, personajes,
4. Realizar inferencias sobre la historia.

La comprensión de la lectura es un proceso complejo en el que el lector atribuye significados al texto, realiza una derivación informativa textual, cuya eficiencia dependerá de la interacción que el sujeto pueda establecer entre sus conocimientos previos y la nueva información que recibe, es un proceso.

II. Propuesta para la comprensión de textos científicos. (González, K. 2008) y (Gómez, A., Devís, A. y Sanjosé, V. 2013)

Actividades:	Contenidos
Diálogo abierto sobre el contenido del texto. Se identifican señalizadores del texto, ideas implícitas, saberes previos necesarios para la comprensión.	Micro estructura, Autorregulación del proceso de lectura (meta cognición)
Definición del vocabulario desconocido a partir del contexto.	Inferencias
Discusión grupal para la identificación del tema (de qué trata).	Tema
Reescritura de párrafos que generen dificultad (por	Micro estructura.

la coherencia interna, por la sintaxis, ausencia de conectores)	
Listado de conceptos importantes y sus relaciones (elementos de las preposiciones).	Micro estructura, progresión temática, precisión conceptual.
Elaboración de resúmenes. Aplicación de las reglas de selección, omisión y generalización.	Progresión temática, Micro estructura, Superestructura, Diferenciación de los detalles y de lo importante, generalización.
Elaboración de preguntas al texto graduando las exigencias para la respuesta desde un nivel de reproducción o copia hasta niveles más complejos (inferir, relacionar, generalizar).	Micro estructura, progresión temática, macro estructura, superestructura.
Construcción de ideogramas, mapas y redes conceptuales (respetando normas lógicas) del contenido del texto.	Macro estructura, superestructura, representaciones gráficas de contenidos.
Elaboración de síntesis.	Macro estructura
Lectura selectiva (extraer tres ideas del texto para incluir en un informe sobre...)	Macro estructura, superestructura.

III. Prácticas de comprensión intertextual diseñadas considerando al menos tres condiciones clave para promover una mayor *alfabetización* en la comprensión de *de múltiples documentos complejos*: (Vega, N. A. et al 2013).

- a) Basarse en *preguntas* que consideren distintos tipos de complejidad, enfatizando aquellas que propicien el aprendizaje profundo, como el caso de las explicativas y argumentativas señaladas.
- b) Deben enseñarse y facilitarse de manera explícita distintos *tipos de pautas de pensamiento* que ayuden a los estudiantes a regular y resolver de manera estratégica los distintos desafíos asociados con la comprensión intertextual: pautas para evaluar fuentes, para buscar y seleccionar información, para resumir, para integrar.
- c) Tanto las preguntas y pautas sean parte de *tareas de aprendizaje disciplinar* que expliciten a los estudiantes, los motivos y las formas de construcción del

conocimiento en las disciplinas, considerando las polémicas existentes y los problemas por resolver en cada uno de los campos científicos.

2. Requisitos previos importantes para una adecuada comprensión de textos científicos:

Dominio amplio de conocimientos previos del tema, de habilidades de lectura de los contenidos relevantes, de procesos de regulación meta cognitiva de la comprensión y de la práctica constante de este tipo de tareas dentro de una disciplina.

3. Pasos y recursos del modelo MD-TRACE:

Caso de Emma, una estudiante de 21 años de la licenciatura en Lingüística aplicada, quien se enfrenta a la tarea de leer múltiples documentos para realizar su trabajo final en la asignatura Semántica y pragmática del español. En dicho escenario el profesor plantea a Emma y al resto de sus compañeros la siguiente tarea:

Elabora una presentación multimedia en la que expliques cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje en la infancia, a partir de la teoría e investigación generada desde los enfoques conductista, lingüístico e interaccionista de la adquisición del lenguaje. Para ello identifica y compara las ideas principales y conceptos claves, así como las evidencias a favor y las limitaciones de cada enfoque. Dicha presentación debe incluir tu opinión argumentada respecto a cuál (es) enfoque(es) consideras más convincente(s) y razonable(s) para explicar la adquisición del lenguaje en la infancia.

Para la realización de la tarea debes consultar las dos referencias básicas (capítulos de libros) y al menos tres referencias adicionales que pueden ser de los siguientes tipos de documentos: libros o capítulo de libros, artículos de investigación en revistas científicas, documentos electrónicos de sitios educativos o académicos, documentos de consulta o secundarios (ej. Wikipedia), documentales científicos (ej. bbc, National Geographic, etc.) y/o noticias de ciencia. Tienes 6 semanas para la entrega de la presentación, la cual deberá tener

una extensión máxima de 20 diapositivas. Posterior a la entrega se realizará su exposición en clase y discusión con el resto de compañeros.

De acuerdo con el modelo *MD-TRACE* el primer paso al que se enfrenta Emma es a la necesidad de construir un modelo de la tarea asignada por el profesor. Para ello debe identificar:

- 1) el tipo de tarea a realizar, en su caso, “Elaborar una presentación multimedia”;
- 2) el tipo de tema que debe ser estudiado, “adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia”;
- 3) la pregunta y las acciones cognitivas que deben ser realizadas, “Explicar cómo sucede dicha adquisición [...] identifica y compara las ideas principales y conceptos claves, así como las evidencias a favor y las limitaciones de cada enfoque [...] opinión argumentada respecto a cuál(es) enfoque(es) consideras más convincente(s) y razonable(s)”;
- 4) las condiciones teóricas dadas, “a partir de la teoría e investigación generada desde los enfoques conductista, lingüístico e interaccionista”; y
- 5) las condiciones de realización de la tarea “consultar las dos referencias básicas (capítulos de libros) y al menos tres referencias adicionales que pueden ser de los siguientes tipos de documentos: libros o capítulo de libros, artículos de investigación en revistas científicas” y “Tienes 6 semanas para la entrega de la presentación, la cual deberá tener una extensión de 20 diapositivas”.

Dada la importancia y actualidad del tema la autora considera que desde el punto de vista práctico, la estrategia propuesta constituye un importante instrumento para el trabajo docente metodológico del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales y de orientación en el desempeño profesional de los profesores.

Forma de implementación.

1. Partir del diagnóstico.
2. Aplicar las acciones, según las necesidades objetivas de cada profesor, teniendo en cuenta las vías para ellas.

III. Forma de evaluación.

La evaluación se efectuará:

1. Al inicio a través del diagnóstico, para determinar cuáles son las necesidades o carencias que se deben resolver.
2. Durante la ejecución de las acciones para ir valorando su efectividad en el cumplimiento de los objetivos propuestos y seleccionar las mejores recomendaciones, de acuerdo a las necesidades.
3. Al final para comparar los resultados obtenidos con las dificultades iniciales y rediseñar la estrategia metodológica, de ser necesario.

En esta tesis se plantea la estrategia metodológica como una propuesta de cómo proceder para contribuir a elevar la comprensión de textos científicos en estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales, al establecer vías, métodos y procedimientos para lograr este fin. En ella se tienen en cuenta como contenidos los que aparecen en los programas de las asignaturas. Se propone como solución, por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad.

Resumiendo, se puede plantear que el carácter flexible y dialéctico de la estrategia permite combinar varias alternativas y posibilita mediante la investigación, la producción de nuevos conocimientos a partir de los problemas profesionales; estimulando el aprendizaje de los estudiantes.

Es por tanto un sistema abierto que permite la introducción de nuevos componentes y acciones en correspondencia con las necesidades, los contextos y las relaciones más dinámicas que se establecen entre los problemas, objetivos y acciones.

CONCLUSIONES

1. La lectura como comprensión se refiere a la capacidad de representación del contenido de lo que se lee. La principal finalidad de la lectura es la de comprender. El proceso de comprensión permite llegar al significado de lo que se lee. Para que se obtenga este resultado, son necesarias una serie de condiciones y estrategias perfectamente sincronizadas. Los lectores competentes aplican automáticamente tales procedimientos; ante textos de difícil comprensión, los procedimientos pueden ser conscientes y auto dirigidos. Una característica de los procesos que entran en juego durante la lectura es la de desarrollarse de manera paralela: las informaciones de tipo léxico, sintáctico y semántico colaboran simultáneamente para construir el significado más probable del texto.
2. El estado actual de la comprensión de textos científicos en los estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales de la SUM Caimito y el proceder metodológico de los profesores se caracteriza por incapacidad para descubrir las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos para llegar a la comprensión global del texto, desconocimiento del significado de las palabras y escaso desarrollo para hallarlo por el contexto con el auxilio del diccionario, imposibilidad de extraer la idea principal del texto, incapacidad para expresar de forma condensada la significación (elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, etc.), escaso desarrollo de la comprensión, limitada en muchos casos a la simple traducción del texto e incapacidad para interpretar y extrapolar lo que el texto expresa. En el proceder metodológico de los profesores se constata que en las tareas docentes elaboradas predominan las preguntas reproductivas, existe desconocimiento por parte de varios de los docentes de los niveles de comprensión lectora. Se sienten limitados a la hora de afrontar esta problemática porque requieren de una mayor información, teórica y práctica para analizarla y derivar procedimientos o estrategias productivas que correspondan a los intereses y nivel de desarrollo de sus estudiantes.

3. Escaso trabajo de atención a las diferencias individuales, en cuanto a dificultades en la comprensión lectora, lo que conlleva a escaso aprovechamiento, por parte de algunos de los estudiantes y al abandono de la carrera.
4. Se plantea la estrategia metodológica como una propuesta de cómo proceder para contribuir a la comprensión de textos científicos en estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales, al establecer vías, métodos y procedimientos para lograr este fin. Se propone como solución, por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: Objetivos, las recomendaciones (explicitando los métodos, los procedimientos en el tratamiento del contenido), las formas de implementación y las formas de evaluación.

RECOMENDACIONES

1. Continuar profundizando en otras alternativas metodológicas para contribuir a la comprensión de textos científicos por parte de los estudiantes universitarios.
2. Investigar en otros contextos la aplicabilidad de los resultados obtenidos en esta investigación.
3. Considerar los resultados obtenidos como un material de consulta, para profesores, investigadores y futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Anadón, L. (2010). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos* [en línea]. México. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textos-escrit.shtml> [Consulta: 29 octubre 2012].

Arias, G. y M, Méndez Y D. Almenares. (2002). *Hablemos sobre la Comprensión de la lectura*. Ciudad de la Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Baena, A. (1984). *El lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición del conocimiento y en el proceso de comunicación*. 1 Bogotá, Colombia: Fotocopia.

Baute, L. M. e Iglesias, M. (2011) La superación del profesor universitario. Sistematización de una experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, XVI (1).

Benítez, F., Hernández, D. y Pichs, B. (2005). *La universalización de la educación superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento, sustentable* [en línea]. Cuba. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos20/universalizacion-escuela-cuba/universa> [Consulta: 13 octubre 2012].

Carbonell, M. (1985). *Qué es leer. Otras precisiones para maestros inexpertos*. *Lectura y Vida*, nº 18, pp. 29-36.

Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el 25 de marzo de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>

Cisotto, L. (1998). *Escritura y metacognición*. 1era ed. Trento: Erickson.

Colectivo de Autores (2006). *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. 1era ed. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Colectivo de Autores (2009). *Comprensión lectora* [en línea]. España. Disponible en:

http://formación_docente.idoneos.com/index.php/Didáctica_de_la_lengua/Comprension_lectora [Consulta: 07 septiembre 2012].

Colectivo de Autores (2010). *Comprensión de textos* [en línea]. México. Disponible en: <http://www.slideshare.net/manezawa/compreesion-de-texto> [Consulta: 21 septiembre 2010].

Colectivo de Autores, (1991). *El camino de la lectura entre 'tópicos' y marcas de cohesión* [en línea]. Argentina. Disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/saggi.html> [Consulta: 16 junio 2012].

Colectivo de Autores. Diccionario Enciclopédico ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Editorial Ramón Sopena, S. A. Barcelona.

Corno, D. (1991). El texto como resultado del proceso de comprensión. 1991, pp. En: Desideri, P. *La centralidad del texto en la práctica de la didáctica*. 1era ed. Florencia, Italia: Firenze, pp. 49-52.

Cruz, R. A. (2006). *Sistema de talleres metodológicos para la superación de los tutores de PGI en formación en los contenidos de Historia Local*. Tesis de Maestría. La Habana, Cuba: IPLAC.

De Armas, N. (2005) Aproximación a la Estrategia como resultado científico como aportes de la investigación educativa. ISP Félix Varela, Villa Clara.

De Beni, R.; Cisotto, L. y B, Carrett. (1991). Psicología de la lectura y la escritura. En: Corno, D. y G, Pozzo. *Mente, lenguaje y aprendizaje*. 1era ed. Florencia, Italia: Firenze, pp. 62-64.

Delgado González, R. (2002). *El proyecto cubano de municipalización de la educación superior. Taller La gestión de las relaciones entre las universidades y el territorio para el desarrollo social y económico de Cuba*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Díaz Y M. Arroyo, T. (2006). Experiencias de la aplicación del modelo semipresencial en la Universidad de Pinar del Río: la unidad didáctica desde objetos de aprendizaje y su impacto en las formas semipresenciales en las asignaturas. En: Colectivo de Autores, C. *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana, Cuba: Félix Varela, p. p. 246 a la 254.

Dubios, M. (1986). *Interrogantes sobre comprensión lectora*. RIDE CAB, nº año 14, pp. 21-36.

- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos
- Eco, U. (1979). *Lector de fábula*. Milán, Italia: Bompiani
- Eco, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Milán, Italia: Bompiani.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Fariñas, G. (2008). *Bases orientadoras / indicadores del aprendizaje aprendiendo a aprender*. La Habana, Cuba. Soporte digital.
- Fariñas, G. (2008). *La auto organización del aprendizaje en la educación superior: la experiencia cubana*. [en línea]. Cuba. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/eduniv/02-Libros-por-ISBN/0601-0700/978-959-16-0648-8-Cursos-Universidad2008.pdf/view> [Consulta: 08 noviembre 2011].
- Fariñas, G. (1995). *Maestro, una estrategia para enseñanza*. La Habana, Cuba: Academia.
- Fariñas, G. (1995). *Maestro, una estrategia para enseñanza*. La Habana, Cuba: Academia.
- Fariñas, G. (2004). *Maestro para una didáctica del aprender a aprender. (Un punto de vista histórico culturalista)*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. y Y, N. De La Torre. (2001). *Didáctica o didactismo*. Revista Educación, nº No. 1002 enero - abril Segunda época, pp. 21-32.
- Fuente, D, N. Suárez M., M.; Y., M.; Y., T. y O, E. (2006). *Comprensión lectora* [en línea]. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos38/comprensión-lectora/comprensión-lectora.shtml> [Consulta: 29 octubre 2012].
- García Pers, D.; Santos, D.; Novoa, N. y T, Sallés. (2001). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria*. Primera parte. Ciudad de la Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Albear, M. (1999). *La comprensión lectora: una nueva concepción*. En: Mañalich Suárez, R. Taller de la palabra. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación, pp. 61 - 63.

Gómez, A., Devís, A. y Sanjosé, V. (2013) Control de la Comprensión micro y macro-estructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera: ¿Algo más que dominio del idioma? Rev. ignos vol.46 no.81 Valparaíso mar. 2013

González, K. (2008) Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 8, Número 2 pp. 1-31 ISSN 1409-4703.

Hernández, O. (2005) *"El trabajo del tutor en la Continuidad de Estudio"*. PDF, Cruces, Cienfuegos.

Klingberg L. (1978) *Introducción a la Didáctica General*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

Labarrere, G. et al. *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana. 1998.

Lenin, V. (1979) *Cuadernos Filosóficos*. La Habana, Cuba: Editora Política.

López Martínez, M. (2010). *Técnicas de Estudio: Lectura Comprensiva* [en línea]. Madrid. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/lectura-comprensiva> [Consulta: 30 octubre 2011].

López Martínez, M. (2010). *Técnicas de Estudio: Lectura Comprensiva* [en línea]. Mérida. Disponible en: <<http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/lectura-comprensiva>> [Consulta: 30 septiembre 2010].

López Regalado, O. (2010). *La Comprensión Lectora* [en línea]. Mérida. Disponible en: <http://www.slideshare.net/guest6ca4f/la-comprension-lectora> [Consulta: 30 octubre 2012].

Ludin Y. Rosethal. I. (1981) *Diccionario filosófico*. Combinado poligráfico de Guantánamo. Juan Marinello.

MES (2001). *Papel de la universidad en la actual Batalla de Ideas*. VI Taller Nacional de Trabajo Político-Ideológico. 1era ed. La Habana: Palacio de las Convenciones.

MES. (2004). Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular. Universalización de la universidad. *Granma*, 14 de octubre.

MES. (2005). *El tutor en las Sedes Universitarias Municipales*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

- MES. (2006). *Documento de trabajo. Sistema de Superación de profesores a Tiempo Parcial. (SSPTP)*. La Habana, Cuba: Material impreso.
- MES. (2007). *Reglamento que norma el Trabajo Docente Metodológico*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- MES. (2010). *Instrucción 4. Régimen organizativo para los estudiantes matriculados en carreras adscriptas al MES [CD-ROM]*. La Habana, Cuba.
- Minsky, M. (1975). *Teoría del sistema al frame*. En: De Autores, C. Cuaderno de investigaciones semióticas. Milán, Italia: Bompiani, pp. 81-114.
- Ortiz Morales, O. y Y, X. Cano Suayero. (2006). *La gestión universitaria en la localidad. Universalización de la Educación Superior en la Isla de la Juventud*. En: Hernández Gutiérrez, D. y F, Benítez Cárdenas. La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana, Cuba: Félix Varela, p. 87 a la 96.
- Rivera Y M. C. Huerta, A. (2010). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos* [en línea]. España. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textos-escrit.shtml> 2010 [Consulta: 18 septiembre 2013].
- Rodríguez del Castillo, M. A. y A. Rodríguez Palacios. (2010) La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas.
- Romeu, A. (1999). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. En: Mañalich Suárez, R. Taller de la palabra. 1era ed. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación, pp. 10 - 50.
- Romeu, A. (1999). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. En: Mañalich Suárez, R. Taller de la palabra. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, pp. 10 - 51.
- Rumelhart, D. (1991). *Lectura y conciencia*. En: Corno, D. y G, Pozzo. Mente, lenguaje y aprendizaje. Milán, Italia: Firenze, pp. 25-40.
- Sánchez Hernández, Y. y R, De Armas Rivera Y R. Rivero Cabrera. (2006). *Logística de la universalización*. P. En: Hernández Gutiérrez, D. y F, Benítez Cárdenas. La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana, Cuba: Félix Varela, p. 127 a la 144.

Sánchez, C. (2010 b). *El camino hacia la comprensión de un texto* [en línea]. México. Disponible en: <http://www.slideshare.net/JAVIELDETLE/comprensión-de-textos> [Consulta: 15 septiembre 2012].

Santana, D. L. 2000. *La superación del maestro primario en ejercicio: alto reto para la integración escolar*. Tesis de Maestría. La Habana, ISPEJV.

Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Ariel.

Schank, R. y R, Abelson. (1991). *Script, piani e conoscenza*. En: Corno, D. y G, Pozzo. *Mente, lenguaje y aprendizaje*. Milán, Italia: Firenze, pp. 25-40.

Smith, F. (1978). *Reading, Cambridge*. Cambridge: University Pres.

Suárez, F. (2009). *La Lectura* [en línea]. México. Disponible en: <http://www.slideshare.net/franciscosuares/la-lectura-2573672> [Consulta: 16 octubre 2013].

Tünnerman, C. (2003). *La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Mérida, México: Colección U dual.

Tünnerman, C. (2003). *La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Mérida, México: Colección U dual.

UNICEF. (2010) Para La Vida - © Copyright 2010. *Fundación Internacional Talentos Para La Vida*, T. (2010). -EGB3-Comprensión de textos: las estrategias que e propician en la escuela para abordar textos argumentativos [en línea]. México. Disponible en: <http://www.talentosparalavida.com/aula25.asp> [Consulta: 02 noviembre 2012].

Valle Lima, A. Algunos resultados científico pedagógicos. Vías para su obtención. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación Cuba. La Habana, 2010.

Valle Lima, A. Algunos resultados científico pedagógicos. Vías para su obtención. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación Cuba. La Habana, 2010.

Vigotski, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Vigotski, L. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.

- Vigotski, L. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En: De Autores, C. Selección de lecturas de Psicología de las edades 1 Tomo 3. 1era ed. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana, pp. 131 - 152.
- Winston, P. (1991). *Representaciones en la conciencia del sentido común*. En: Corno, D. y G, Pozzo. Mente, lenguaje y aprendizaje. Milán: Italia: Firenze, pp. 59-102.
- Areiza, R. y Henao, L. M. (1998). Memoria a largo plazo y comprensión lectora. *Revista de Ciencias Humanas*, 18. Consultado el 5 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev18/areiza.htm>
- Vargas E. y Arbeláez C. (2011). Consideraciones teóricas acerca de la meta cognición. *Revista de Ciencias Humanas*, 28. Consultado el 17 de marzo de 2012 en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. Nueva York: Modern Language Association.
- Rumelhart, D. (1980). Shetama: The building block of cognition. En R. J. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Nueva York: Longman.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora* (Trad. P. Marzano). Madrid: Morata.
- Florín, B. (1999) Estrategias para la comprensión de textos. Soporte digital.
- Otero, J. (1990). Variables cognitivas y meta cognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (1), 17-22.
- Otero, J. (1997). El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4 (11), 15-22. Paris S. G.,

- Lipson M. Y. y Wixson K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Macías A., Castro J. y Maturano C. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las Ciencias* 17 (3), 431-440.
- Campanario, J. M. y Otero J. C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los estudiantes de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 161-169.
- De Zubiría, M. (1997). *Teoría de las seis lecturas* (Tomos I y II). Santa Fe de Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Marín.
- Sánchez Miguel E. (2004). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 6, No. 1, 2004
- Macías A., Castro J. y Maturano C. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las Ciencias* 17 (3), 431-440.
- Cadile M. A. y Cadile M. S. (2002). ¿Leen, se informan nuestros estudiantes? En *Memorias del III Congreso Nacional de Educación y II Internacional "La Educación frente a los Desafíos del Tercer Milenio. Conocimiento. Ética y Esperanza"* (pp. 221). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Otero, J. (1997). El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4 (11), 15-22.
- Macías A., Castro J. y Maturano C. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las Ciencias* 17 (3), 431-440.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H. y Pedrosa, M. E. (2001). La computadora y las actividades del aula: Algunas perspectivas en la educación general básica de la provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado el 26 de julio de 2002 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-vidal.html>

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1993). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Areiza, R. y Henao, L. M. (1998). Memoria a largo plazo y comprensión lectora. *Revista de Ciencias Humanas*, 18. Consultado el 5 de mayo de 2001 en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev18/areiza.htm>

Bernard, G., Feat, J., San Ginés, P. y Sabido V. (1994). *Caminos del texto*. Granada: Universidad de Granada.

Areiza, R. y Henao, L. M. (1999). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista de Ciencias Humanas*, 19. Consultado el 5 de mayo de 2001 en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/areiza.htm>

Alzate, M. V. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Consultado el 5 de mayo de 2001 en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.html>

Izquierdo M. y Rivera, L. (1997). La estructura y la comprensión de los textos de Ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4 (11), 24-33.

Izquierdo M. y Rivera, L. (2003) “La brecha social empeora la educación” (2003, miércoles 2 de julio). *La Voz del Interior On Line*. Consultado el 3 de julio de 2013 en: http://www.intervoz.com.ar/2003/0702/portada/nota175721_1.htm

Calderón-Ibañez, A., Quijano-Peñuela, J. (2010) Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 2010, 12, (1), pp. 337-364.

Difabio de Anglat H. (2008) El Test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, N°46. Centro de Investigaciones Cuyo – CONICET, Argentina, pp. 121-137.

Gómez Á., Devís A., Sanjosé V. (2013) Control de la Comprensión micro y macro-estructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera: ¿Algo más que dominio del idioma? *Rev. Signos* vol.46 no.81 Valparaíso mar. 2013. Consultado enero 2014. Disponible: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100003>

Rodríguez, D. et al. (2008) Análisis de textos científicos desde la web: un estudio piloto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 387-407, Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología. México. Consultado en septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213212>

Calderón-Ibáñez, A, y Quijano-Peñuela, J. (2010) Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 337-364, Universidad del Rosario, Colombia. Consultado en noviembre de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677015>

Riffo Ocares, Bernardo; Contreras Castro. (2013) Marco Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, núm. 2, diciembre, 2012, pp. 201-219. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Consultado en septiembre 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998012>

Vega, N. A. et al (2013) La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 461-481. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Consultado enero de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774007>

Rodríguez, L. López, A. y Gayoso, N. (2009) El desarrollo de los hábitos de lectura hoy. Soporte digital.

Pérez, J. 1999. Gestión Ramal Territorial. En: Dirección de Post grado del MES. *Dimensiones estructurales de la gestión del Sistema de Educación de Postgrado*. La Habana, Material impreso.

Carlino, P. (2002, agosto). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación* (Secc. De los lectores). Consultado el 23 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>

MES. (2004). Resolución No 132/2004. En: MES. *Reglamento de la Educación de*

- Post grado de la República de Cuba*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Zaldívar, L. y Rodríguez, M. 2005. *¿Cómo es el aprendizaje de la Matemática en los alumnos de la enseñanza media y media superior?* [DVD]. La Habana.
- Villarini, A. 2007. Calidad Educativa desde una perspectiva humanista crítica y emancipadora. En: Universidad de Colombia. *II Congreso. Por una Educación de Calidad*. Santa Marta. Colombia, Universidad.
- Academia de Ciencias Luventicus ©2002-2010, A. (2010). *Lectura comprensiva* [en línea]. Argentina. Disponible en: http://www.luventicus.org/articulos/02A001/lectura_comprensiva.html [Consulta: 19 febrero 2013].
- Sánchez, C. (2010 a). *Dificultades de comprensión lectora* [en línea]. Costa Rica. Disponible en: http://www.slideshare.net/Magdajorquera/dificultades-comprension-lectora-presentation-697560?src=related_normal&rel=3228044 [Consulta: 23 octubre 2012].
- MES. (2011). Resolución No 120/2011. En: MES. *Documentos Normativos sobre la Educación Superior en los Municipios*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Alarcón, R. (2005). *Reunión Nacional de Vicerrectores del MES*. 1era ed. La Habana, Cuba: MES. Consultado junio 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100003>

ANEXO 1. Guía de observación a clases

Objetivo: Comprobar el nivel de las preguntas elaboradas por el profesor para la comprensión de textos científicos, por los estudiantes y la forma en que son respondidas por los mismos.

Dimensiones	Indicadores	MA	BA	A	PA	I
Meta comprensión	Nivel en que logra que los estudiantes reconozcan cómo se va a comprender.					
	Nivel en que logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen.					
	Nivel en que logra que los estudiantes reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograrlo.					
Comprensión literal	Nivel en que orienta a los estudiantes decodificar el texto.					
	Nivel en que orienta a los estudiantes recordar hechos tal como aparecen en el texto.					
Comprensión inferencial	Nivel en que logra que los estudiantes puedan integrar, aportar ideas previas.					
	Nivel en que logra que los estudiantes puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias.					
	Nivel en que logra que los estudiantes puedan descubrir intertextos. Desentrañar el subtexto (significado intencional), según el					

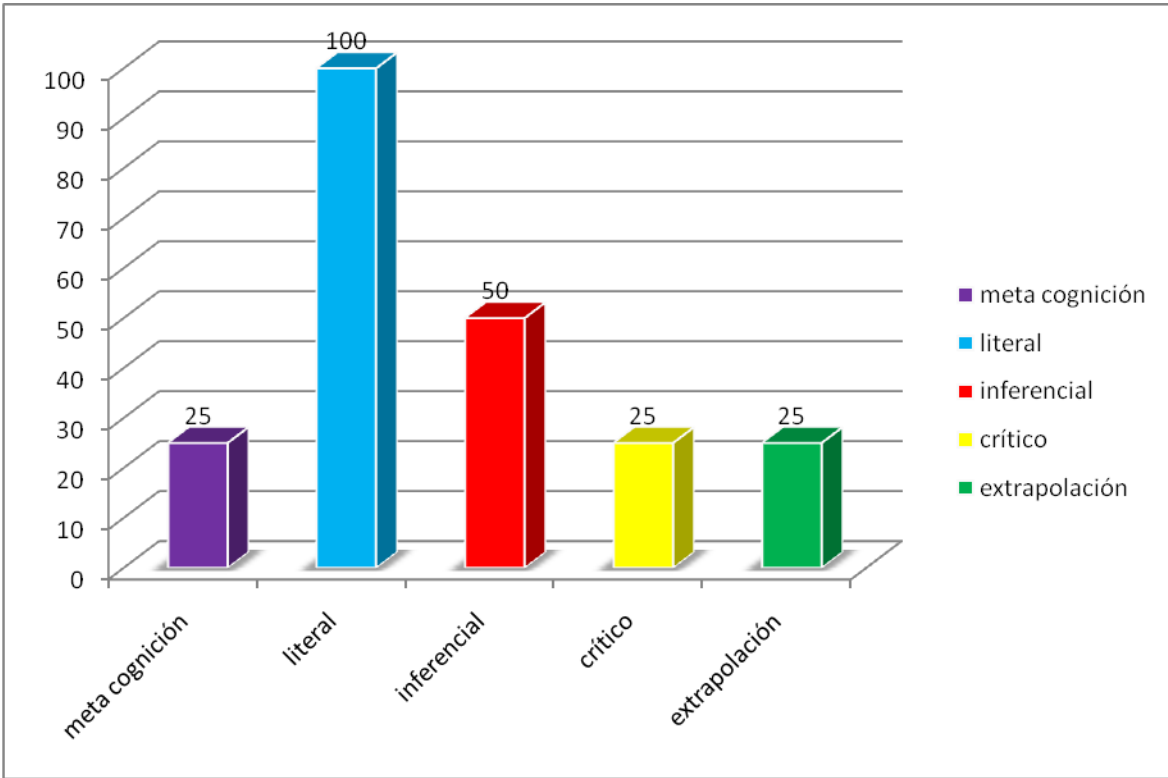
	contexto en que se produjo el mismo.					
Comprensión crítica	Emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice.					
	Asumir una posición ante él, opinar, actuar como lector crítico.					
Comprensión creadora	Aplicar el contenido del texto en otros contextos.					
	Integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.					

ANEXO 2. Resultados de la guía de observación a clases.

Tabla 1 Resultado de la observación a clases.

	Nivel de autorregulación (meta cognición)	Nivel de traducción (literal)	Nivel de deducción (inferencial)	Nivel de interpretación (Crítico)	Nivel de extrapolación (creador)
FA	1	4	2	1	1
FP	25	100	50	25	25

Gráfico 1 Resultado de la observación a clases.



ANEXO 3. Cuestionario de encuesta a estudiantes del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

Estamos realizando una investigación acerca de la comprensión de textos científicos. Necesitamos que colabore con la misma contestando con sinceridad las preguntas que a continuación aparecen. Gracias.

1. Datos generales.

Edad _____ Sexo _____ Fuente de ingreso _____

2. Marque con una X los tipos de preguntas que le orientan en la guía de estudio para la realización de la actividad independiente de preparación para la clase encuentro:

Indicadores	E.P. I	H.F.	T.R.E.	MIS II
El profesor explica cómo se va a comprender.				
El profesor logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión.				
El profesor logra que los estudiantes reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograr la comprensión.				
El profesor orienta a los estudiantes decodificar el texto.				
El profesor orienta a los estudiantes recordar hechos tal como aparecen en el texto.				
El profesor logra que los estudiantes puedan integrar, aportar ideas previas.				
El profesor logra que los estudiantes puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias.				
El profesor logra que los estudiantes puedan descubrir inter textos. Desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que				

se produjo el mismo.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan asumir una posición ante él, opinar, actuar como lector crítico.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.				

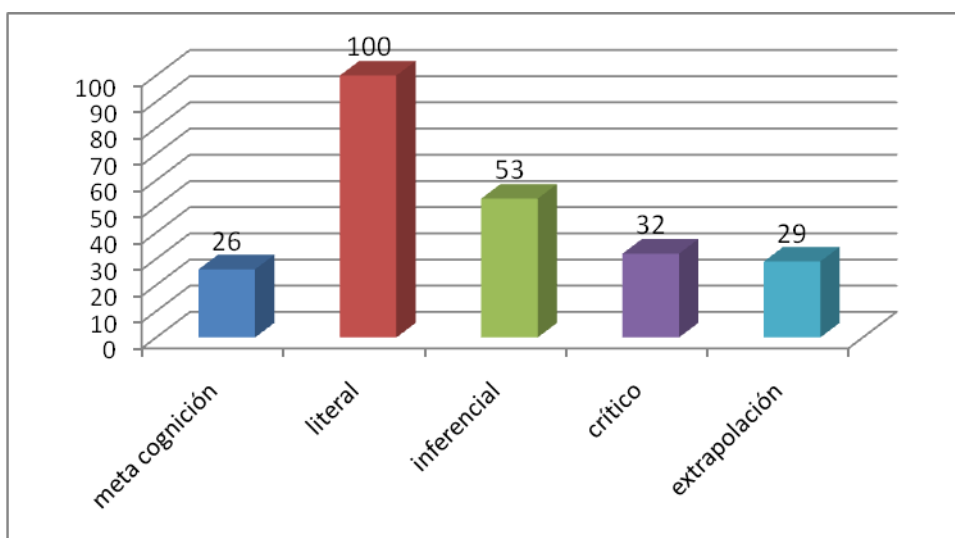
ANEXO 4. Resultados de la aplicación del cuestionario de encuesta a estudiantes del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

Tabla 2 Resultado de la aplicación del cuestionario de encuesta a estudiantes del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

	Meta comprensión			Comprensión literal		Comprensión inferencial		
Profesores	1	2	3	1	2	9	8	3
E.P.	0	0	1	19	19	6	7	4
H.F.	1	2	1	19	19	8	9	3
T.R.E.	17	18	18	19	19	18	16	18
MIS II	1	1	0	19	19	8	7	7
FA	19	21	20	76	76	40	39	32
FP	25	28	26	100	100	53	51	42

Comprensión crítica		Comprensión creadora	
1	0	0	2
2	1	2	0
0	1	2	1
15	17	18	19
2	1	0	1
19	20	22	21
25	26	29	28

Gráfico 2 Resultado de la aplicación del cuestionario de encuesta a estudiantes del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.



ANEXO 5. Cuestionario de la entrevista realizada a directivos del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

Estamos realizando una entrevista acerca del trabajo que realizan los profesores con la comprensión de textos científicos. Necesitamos que colabore con la misma contestando con sinceridad las preguntas que a continuación le realizaremos. Gracias.

1. Datos generales.

- a) ¿Qué labor realiza en el CUM?
- b) ¿Cuántos años de experiencia tiene en la educación superior?
- c) ¿Qué categoría docente y científica usted tiene?

2. Usted realiza visitas a clases de forma sistemática, necesitamos nos responda si ha observado o no los siguientes aspectos en el trabajo que realizan los profesores de segundo año de la carrera de ESC para garantizar la comprensión de textos científicos por parte de sus estudiantes:

Sobre el nivel de comprensión meta cognitivo diga:

- a) ¿El profesor explica a los estudiantes cómo se va a comprender el texto orientado para su estudio?
- b) ¿El profesor logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión?
- c) ¿El profesor logra que los estudiantes reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograr la comprensión?

Sobre el nivel de comprensión literal diga:

- a) ¿El profesor orienta a los estudiantes decodificar el texto?
- b) ¿El profesor orienta a los estudiantes recordar hechos tal como aparecen en el texto?

Sobre el nivel de comprensión inferencial diga:

- a) ¿El profesor logra que los estudiantes puedan integrar, aportar ideas previas?
- b) ¿El profesor logra que los estudiantes puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias?
- c) ¿El profesor logra que los estudiantes puedan descubrir inter textos. Desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo?

Sobre el nivel de comprensión crítico diga:

- a) ¿El profesor propicia que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice?
- b) ¿El profesor propicia que los estudiantes puedan asumir una posición ante él, opinar, actuar como lector crítico?

Sobre el nivel de comprensión de extrapolación diga:

- a) ¿El profesor propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos?
- b) ¿El profesor propicia que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta?

ANEXO 6. Resultados del cuestionario de la entrevista realizada a directivos del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

Datos generales:

Los directivos seleccionados para la muestra son: la jefa de carrera y el subdirector docente. La jefa de carrera es graduada de ESC, es asistente y tiene 6 años de experiencia y cursa la maestría del PPRES en el municipio. El subdirector docente tiene 11 años de experiencia en el CUM y es máster.

Sobre los niveles de comprensión lectora opinan que:

Sobre el nivel de comprensión meta cognitivo:

Consideran que los profesores no explican a los estudiantes cómo se van a comprender el texto orientado para su estudio, en su mayoría, solo han visto a la profesora de Taller de redacción y estilo realizar actividades relacionadas con este indicador.

Opinan que los profesores sí logran que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión.

Sobre el nivel de comprensión literal:

Consideran que los cuatro profesores tienen un trabajo adecuado con los indicadores de este nivel de comprensión ya que orientan a los estudiantes decodificar el texto de forma correcta y en las actividades que orientan piden recuerden el contenido y los hechos tal como aparecen en el texto.

Sobre el nivel de comprensión inferencial:

Opinan que solo la profesora de Taller de redacción y estilo logra que los estudiantes puedan integrar, aportar ideas previas a la lectura del texto y logra que los estudiantes puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias, Además propicia que los estudiantes puedan descubrir inter textos, desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo, al resto de los profesores no le han observado realizar este tipo de preguntas en las clases visitadas.

Sobre el nivel de comprensión crítico:

Consideran que la profesora de Taller de redacción y estilo y el profesor de Historia de la Filosofía favorecen que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice y propician que los estudiantes puedan

asumir una posición ante él, opinar, actuar como lectores críticos. El resto se limita al nivel literal.

Sobre el nivel de comprensión de extrapolación:

Consideran que la profesora de Taller de redacción y estilo es la única que propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos y que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.

ANEXO 7. Cuestionario de la entrevista realizada a profesores del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

Estamos realizando una entrevista acerca del trabajo que realizan con la comprensión de textos científicos. Necesitamos que colabore con la misma contestando con sinceridad las preguntas que a continuación le realizaremos. Gracias.

1. Datos generales.

- d) ¿Qué asignatura imparte en la carrera?
- e) ¿A qué año?
- f) ¿Cuántos años de experiencia tiene en la educación superior?
- g) ¿Qué categoría docente y científica usted tiene?

2. La comprensión de textos juega un papel fundamental en el modelo semipresencial que usted aplica en sus clases de forma sistemática, necesitamos nos responda si ha aplicado los siguientes aspectos en el trabajo que realiza para garantizar la comprensión de textos científicos por parte de sus estudiantes:

Sobre el nivel de comprensión meta cognitivo diga:

- d) ¿Explica a los estudiantes cómo se va a comprender el texto orientado para su estudio?
- e) ¿Logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión?
- f) ¿Consigue que los estudiantes reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograr la comprensión?

Sobre el nivel de comprensión literal diga:

- c) ¿Orienta a los estudiantes decodificar el texto?
- d) ¿Orienta a los estudiantes recordar hechos tal como aparecen en el texto?

Sobre el nivel de comprensión inferencial:

- d) ¿Logra que los estudiantes puedan integrar, aportar ideas previas?
- e) ¿Logra que los estudiantes puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias?
- f) ¿Logra que los estudiantes puedan descubrir inter textos. Desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo?

Sobre el nivel de comprensión crítico diga:

- c) ¿Propicia que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice?
- d) ¿Favorece que los estudiantes puedan asumir una posición ante el texto, opinar, actuar como lectores críticos?

Sobre el nivel de comprensión de extrapolación diga:

- c) ¿Propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos?
- d) ¿Ayuda a que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta?

ANEXO 8. Resultados del cuestionario de la entrevista realizada a profesores del segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales.

1. Datos generales.

Los cuatro docentes seleccionados son los que imparten las cuatro asignaturas del primer semestre de segundo año de la carrera. Son 3 del sexo femenino y 1 del sexo masculino. 1 profesor asistente y 3 instructores. Todos son graduados de Licenciatura en Educación en varias especialidades del área de humanidades. Hay 1 máster. Ninguno es graduado de la carrera ESC. Las asignaturas que imparten son: Historia de la Filosofía, Taller de Redacción y Estilo, Metodología de la investigación social II y Economía Política I. El profesor asistente tiene 8 años de experiencia en el MES, dos tiene 3 años y 1 tiene 5 años de experiencia.

2. Acerca de cómo aplican los niveles de comprensión:

Sobre el nivel de comprensión meta cognitivo:

La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que ella explica a los estudiantes cómo se va a comprender el texto orientado para su estudio para que puedan entenderlo mejor, argumenta que logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión y consigue que los reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograr la comprensión del texto orientado.

Los profesores de Historia de la Filosofía, Metodología de la investigación social II y Economía Política I plantean que ellos no realizan estas acciones pues se sobre entiende que la habilidad de comprensión se adquiere en la enseñanza general y que esta es la universidad. Consideran que el tiempo de su clase es para su asignatura.

Sobre el nivel de comprensión literal:

Los cuatro profesores coinciden al plantear que este nivel lo aplican de forma satisfactoria, pero hay estudiantes que hasta en este nivel tienen dificultades.

Sobre el nivel de comprensión inferencial:

La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que ella logra que los estudiantes integren y aporten ideas previas al texto que van a leer, consigue que puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias y propicia que los estudiantes puedan descubrir inter textos, desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.

Los tres profesores restantes plantean que los estudiantes tienen dificultades hasta para reproducir lo leído, por lo que no elevan el nivel de dificultad de las preguntas en las guías de estudio.

Sobre el nivel de comprensión crítico:

La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que ella en sus actividades propicia que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice y favorece que los estudiantes puedan asumir una posición ante el texto, opinar, actuar como lectores críticos acerca del texto analizado que ese es un objetivo a lograr en su asignatura.

Los profesores de Historia de la Filosofía, Metodología de la investigación social II y Economía Política I plantean que los textos a estudiar son extensos y que casi no alcanza el tiempo para que se refieran a la reproducción de lo leído y que no les da tiempo para otras actividades.

Sobre el nivel de comprensión de extrapolación:

La profesora de Taller de Redacción y Estilo plantea que, por las características de su asignatura ella propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos en este caso a la redacción de textos. Que es un objetivo muy importante para ella, desde el punto de vista educativo contribuir a que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.

Los profesores de Historia de la Filosofía, Metodología de la investigación social II y Economía Política I consideran que ellos imparten sus asignaturas, pero que no tienen cómo comprobar que los estudiantes integran lo leído a otros contextos o a su mundo vivencial y modificar su conducta. Consideran que ellos contribuyen a elevar la cultura y la preparación de los estudiantes en su asignatura desde lo cognitivo, pero que a lo conductual influyen muchos factores, no solo el texto que leen para la clase.

ANEXO 7. Resultados del análisis de documentos.

Objetivo: Constatar cómo se concibe desde lo normado por el MES en el modelo de universalización los componentes principales y el papel que juega la clase encuentro y el estudio independiente en el mismo.

El análisis realizado al modelo de universalización.

El modelo concibe el aprendizaje sobre la base de tres componentes principales:

1. *El sistema de actividades presenciales*: Se denominan así porque transcurren en presencia y bajo la dirección de profesores. Tiene como propósito elevar la eficiencia del aprendizaje, para asegurar la adecuada preparación de los estudiantes. Este sistema está constituido por:

- *Tutorías*: Cada estudiante será atendido por un tutor, quien de manera individualizada lo asesora, guía y ayuda en el empeño de vencer los estudios universitarios.
- *Clases*: En sus distintas modalidades (conferencias, clases teórico-prácticas, seminarios, clases prácticas, prácticas de laboratorio, encuentros, etc.) en dependencia de las características de cada uno de los Programas, con el objetivo de brindarle al estudiante una información esencial sobre los contenidos a estudiar; debatir los contenidos presentados en los videos, caso de utilizarse esta modalidad; desarrollar las ejercitaciones correspondientes; evaluar el aprovechamiento mostrado por cada estudiante y orientar el estudio independiente.
- *Consultas*: Tienen como propósito fundamental aclarar las dudas que presentan los estudiantes durante su auto preparación. Pueden ser individuales y colectivas. Se planifican en horarios fijos.

En los casos necesarios se pueden incluir:

- *Prácticas de laboratorio* en las asignaturas que requieran de este tipo de actividad.

- *Estancias concentradas en las universidades*, para la realización de las clases.
- *Prácticas laborales*, en los casos que se establezca en el plan de estudio.
- *Talleres de computación*, dirigidos a propiciar que los estudiantes se ejerciten y utilicen estas técnicas como herramientas para su futuro trabajo profesional, de acuerdo con las exigencias de la carrera.

Las actividades presenciales se planifican, en cada sede, de modo que posibiliten el acceso de todos los estudiantes, adecuándolas a las situaciones concretas de cada territorio y Programa, con la frecuencia que en cada caso corresponda.

2. *El estudio independiente*, utilizando fundamentalmente los materiales didácticos concebidos para cada Programa que se entregan a cada estudiante, y que pueden ser, entre otros:

- *Un texto básico* por asignatura, abarcador de todos los contenidos del programa
- Una *guía de estudio* por asignatura, que contenga como mínimo, orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía, y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.
- Una *guía de la carrera*, que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio y su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.
- *Literatura en soporte magnético* con textos, materiales complementarios, artículos, etc., recopilados específicamente para cada Programa.

3. *Servicios de información científico-técnica y docente*. Se ofrecen en las sedes o en otras instalaciones apropiadas, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Estos servicios pueden ser, entre otros, los siguientes:

- Bibliografía de consulta prevista en las carreras
- Observación de videos docentes utilizados en los encuentros, a solicitud de los estudiantes, individual o colectivamente
- Videos, audio casetes y materiales en formato electrónico para complementar y orientar el estudio de las asignaturas
- Programas en la radio y la televisión locales en apoyo al contenido de las asignaturas.
- Información telefónica o por correo electrónico sobre la organización, control y evaluación del proceso docente.

ANEXO 9. Guía para el análisis del producto de la actividad.

Objetivo: Comprobar qué niveles de comprensión se aplican en las guías de estudio elaboradas por los profesores para orientar el estudio independiente de los estudiantes y su preparación para la clase encuentro.

Indicadores	E.P. I	H.F.	T.R.E.	MIS II
El profesor explica cómo se va a comprender.				
El profesor logra que los estudiantes reconozcan qué propósitos se tienen con las actividades orientadas para la comprensión.				
El profesor logra que los estudiantes reconozcan qué estrategias se deben emplear para lograr la comprensión.				
El profesor orienta a los estudiantes decodificar el texto.				
El profesor orienta a los estudiantes recordar hechos tal como aparecen en el texto.				
El profesor logra que los estudiantes puedan integrar, aportar ideas previas.				
El profesor logra que los estudiantes puedan establecer inferencias, hacer referencias sobre algo semejante vivencias, experiencias.				
El profesor logra que los estudiantes puedan descubrir inter textos. Desentrañar el subtexto (significado intencional), según el contexto en que se produjo el mismo.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan emitir sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan asumir una posición ante él, opinar, actuar como lector crítico.				

El profesor propicia que los estudiantes puedan aplicar el contenido del texto en otros contextos.				
El profesor propicia que los estudiantes puedan integrar el texto a su mundo vivencial: reaccionar ante lo leído, modificar su conducta.				

ANEXO 10. Resultados del análisis del producto de la actividad.

	Meta comprensión			Comprensión literal		Comprensión inferencial		
	1	2	3	1	2	1	2	3
Profesores	1	2	3	1	2	1	2	3
E.P. I	0	0	1	1	1	0	0	0
H.F.	0	0	0	1	1	0	0	0
T.R.E.	0	0	0	1	1	1	1	1
MIS II	0	0	0	1	1	0	0	0

Comprensión crítica		Comprensión creadora	
1	2	1	2
0	0	0	0
0	0	0	0
1	1	1	1
0	0	0	0

Se constata en la revisión de las guías de estudio elaboradas por los profesores para orientar el estudio independiente de los estudiantes y su preparación para la clase encuentro que solo la profesora de Redacción y estilo recoge en las preguntas elaboradas actividades con las que se atiende a la comprensión literal, la inferencial, la crítica y la creadora. No se apreciaron actividades dirigidas a la meta cognición.

ANEXO 11. Triangulación de los resultados

Estudiantes:

- Incapacidad para descubrir las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos para llegar a la comprensión global del texto.
- Desconocimiento del significado de las palabras y escaso desarrollo para hallarlo por el contexto con el auxilio del diccionario.
- Imposibilidad de extraer la idea principal del texto.
- Incapacidad para expresar de forma condensada la significación (elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, etc.)
- Escaso desarrollo de la comprensión, limitada en muchos casos a la simple traducción del texto e incapacidad para interpretar y extrapolar lo que el texto expresa.

Docentes:

- En las tareas docentes elaboradas predominan las preguntas reproductivas.
- Desconocimiento por parte de varios de los docentes de los niveles de comprensión lectora.
- Escaso trabajo de atención a las diferencias individuales, en cuanto a dificultades en la comprensión lectora, lo que conlleva a escaso aprovechamiento, por parte de algunos de los estudiantes y al abandono de la carrera.

