



UNAM IZTACALA

**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**“Entrenamiento en parafraseo en jóvenes universitarios de primer ingreso”**

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A**

**María Lizette Rodríguez Díaz**

**Directora: Dra. María Luisa Cepeda Islas**

**Dictaminadoras: Lic. María del Refugio López Gamiño**

**Dra. Hortensia Hickman Rodríguez**



**Los Reyes Iztacala, Edo. de México, noviembre 2010**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Para redactar estos agradecimientos, empecé por hacer una lista de todas las personas a quienes quiero incluir. Al terminar, me di cuenta de que son muchas personas, pensé entonces en resumir, de alguna manera, todos esos nombres, pero finalmente llegué a la conclusión que iban a faltar nombres si resumía la lista, por lo que preferí no hacerlo. Reitero que faltarán muchas otras personas, que aunque no estén aquí impresas, son igualmente importantes. También quisiera apuntar que al ir mencionando a estas personas tan importantes para mí, no están en algún orden jerárquico, por más trillado y común y corriente que suene, es así.

Primeramente quiero agradecer a mi **mamá**: gracias má por todo tu esfuerzo, tu apoyo y amor incondicional. Si bien hemos pasado por muchísimas cosas difíciles, tu fuerza y empeño a vivir me han enseñado el verdadero valor de las cosas. Te dedico todo este esfuerzo que finalmente se ven reflejados en este trabajo, como muestra de que al final, siempre logramos lo que queremos. Te quiero mucho, mamá.

**Paty King**: Me he encontrado con muchos ángeles a lo largo de mi camino y uno de ellos eres tú, invariablemente. Nunca, como ya te lo he dicho en ocasiones anteriores, podré retribuirte todo lo que me has apoyado. Parte de este logro tan grande que significa para mí, es tuyo. Gracias por animarme a seguir adelante y por procurar que mi desarrollo personal y profesional fuera más llevadero ante las diversas adversidades que surgieron en el camino. Te quiero mucho.

**Julie Gallardo**: Fuiste testigo de grandes sucesos en mi vida, tanto felices como dolorosos y fuiste también parte de un gran cambio en mí. Gracias por inundarme con tu luz y ayudarme a salir del “trance” en el que me encontraba. Gracias por la oportunidad de estar en la Fundación, pues ahí, a demás de tener un apoyo monetario, conocí a personas increíbles, invaluable, que quiero conservar por muchísimo tiempo. Gracias **Lalis**, **Liber** y a todos mis **amigos FLAG** por tantas conversaciones trasnochadas, apoyo y consejos. Gracias **Guillo** por haberme ayudado en tantas cosas de mi vida personal y también por haberme “echado la mano” con este trabajo, te quiero mil.

**Lilo**: Doy gracias porque mi historia contigo no haya acabado a pesar de que las cosas no hayan salido como lo esperábamos. Fuiste y eres un gran apoyo en muchos aspectos de mi vida, espero yo serlo para ti también.

A mi tutora **María Luisa Cepeda Islas**, por su tiempo, paciencia y tolerancia en la realización de esta investigación. Sin su guía y consejo este trabajo no hubiera sido posible. A las profesoras **Hickman** y **Gamiño** por su tiempo y sugerencias para realizar un mejor trabajo.

A **Carlos Fernández**, gracias por ayudarme a calificar, a resolver dudas, por tu compromiso, seriedad y disciplina. Aún tengo muchas cosas que aprender de ti.

A todos mis **amigos de la carrera**, sin su presencia, la estancia en la Universidad hubiera sido demasiado diferente. Conocí a grandes colegas y personas increíbles. Gracias a todos.

A mi “familia diversa”, **Lore**, gracias por todas las observaciones, consejos y tu presencia en momentos difíciles; **Tiamath**, por ayudarme aún sin que te lo haya pedido directamente.

A **Claudia Sabag** y **Maricarmen Rico**, a parte de las largas charlas terapéuticas, gracias por prestar oídos atentos a palabras a veces necias, y palabras sabias a circunstancias que yo pensaba perdidas. Ustedes son mis dos grandes modelos profesionales que tengo.

A quienes ya no están en cuerpo, pero siguen latiendo en mi corazón: **Sandy, Edy, Abuelito, Abuelita, Martita** y **Manuel**. El ciclo de sus vidas me sigue causando gran impacto, pero sigo aprendiendo de ustedes a pesar de que ya no están.

A mis primos **Miguel Martínez** por haberme ayudado en los últimos detalles de este trabajo y a **Flor Vera**, por haberme soportado en las crisis de finales de semestre y recordarme que siempre hay tiempo para un “relax”.

**Erika Cisneros**: que me has apoyado a tu manera en este largo proceso de titulación, por ser mi compañera de vida y estar conmigo en las buenas y en las no tan buenas. Te amo.

A todos y cada uno de ustedes, gracias por todo. De ustedes es este trabajo.

## RESUMEN

La falta de comprensión al leer es uno de varios factores que intervienen en el bajo rendimiento académico, es por esto que muchas instituciones se han propuesto diagnosticar y así determinar alguna solución viable a este problema como es el caso del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), donde exponen que se han proporcionado una gran cantidad de recursos, tanto económicos como humanos, para mejorar la situación educacional del país, pero aún hay deficiencias en la planeación, implementación, coordinación y evaluación de los programas educativos. Ya no basta decir que “es un problema que se debe solucionar desde la enseñanza básica”, sino que es preciso atenderlo desde el nivel que se detecte, ya sea básico o superior. Es por lo anterior que este trabajo tuvo por objetivo comprobar si el entrenamiento en la construcción y realización de paráfrasis funciona para facilitar la comprensión de textos en jóvenes universitarios de primer ingreso. En el estudio participaron 37 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, fueron 28 mujeres y 9 hombres de una edad promedio de 21 años. Primeramente se estableció un pretest donde se constató el nivel de análisis que podían ejecutar los participantes antes de la intervención. La intervención consistió en 1) la modificación de cuatro artículos científicos mediante el esclarecimiento del significado de palabras de difícil comprensión y; 2) teniendo un entrenamiento para la construcción de paráfrasis, donde se adiestró a los participantes en algunas estrategias (como identificar las ideas principales, parafrasear lo que dice el autor, subrayar, hacer notas al margen) para parafrasear lo que se lee. Se evaluó el nivel de análisis y el tipo de paráfrasis que se obtuvo de las respuestas de los participantes. Al correlacionar el nivel de análisis y el tipo de parafraseo suscitado, se observó que hubo una correlación significativa entre ambos factores, teniendo como resultado que al haber la construcción de paráfrasis también se presenta una correcta realización de análisis de textos. Mediante el análisis de los resultados se observó que los conocimientos previos y contar con estrategias adecuadas de lectura, son elementos necesarios para que se comprenda el texto y así poder hacer un análisis pertinente del mismo.

## ÍNDICE

Introducción	6
Objetivo	13
Método	15
Procedimiento	17
Resultados	19
Análisis de textos	20
Análisis de tipo de parafraseo	24
Correlación "análisis textos y "tipo de paráfrasis"	27
Discusión	29
Referencias	33

## INTRODUCCIÓN

Un problema recurrente en las instituciones de formación universitaria es la deficiente comprensión al leer, este problema ha sido constantemente comentado por profesores y estudiantes, pues se ha observado frecuentemente que las estrategias más utilizadas en la lectura de textos son la memorización y la copia literal cuando se trata de resolver preguntas acerca del escrito en cuestión, esto representa una dificultad porque la copia literal no representa el análisis de un texto, el cual es necesario para entender plenamente lo que se lee y por lo tanto tener una buena apreciación de lo que se aprende. Uno de los factores que favorece la persistencia de este problema es “*un predominio de una praxis educativa que tiene como elemento central de la enseñanza un quehacer verbal memorístico y meramente expositivo e informativo*” (Santoyo, 2005, p. 17). Esto ha provocado que los jóvenes que llegan a la universidad, se encuentren en un nivel académico bajo, propiciando que no tengan un desempeño óptimo en su formación profesional (Román, 2004, Santoyo, 2005).

Antes de continuar, es oportuno hacer una clara diferenciación entre “comprensión lectora” y “análisis de textos”, y saber a qué se refiere cada concepto. Para tal efecto, se revisó el Diccionario de la Real Academia Española para tener una noción más clara de estas definiciones. Tenemos que **comprender** es: “[...] 3. tr. *Entender, alcanzar, penetrar*”. Y **análisis** es:

1. m. Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos; 2. m. Examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual; [...]; 4. m. Gram. Examen de los componentes del discurso y de sus respectivas propiedades y funciones<sup>1</sup>.

En otras palabras, comprender es tener una idea clara de lo que se lee y analizar es hacer una diferenciación de las partes que componen y dan coherencia al texto y entender cuál es la función de cada parte dentro de ese contexto. Para poder hacer un

---

<sup>1</sup> Real Academia Española [en línea], disponible en: <http://www.rae.es>, consultado el 21-05-2010.

análisis del texto, primero es necesario comprender lo que se lee, no es posible hacer lo primero sin lo segundo, lo anterior es importante pues no se puede realizar un análisis sin haber comprendido la lectura.

Siguiendo esta diferenciación de términos, Pérez (2005), trabajó sobre el problema de la definición de *comprensión lectora*. Apunta que actualmente ya no se concibe a la comprensión lectora como una mera descodificación de palabras o letras, sino que el concepto ha cambiado mucho a través de los años. Hoy en día se maneja que la comprensión lectora es “*el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de [...] estructuras de conocimiento*” (p. 122). Pérez también hace especial énfasis en las estrategias que se usan para hacer un “modelo de significado”<sup>2</sup> para el texto, sobre todo en los “conocimientos previos”, los cuales son imprescindibles para que haya una correcta comprensión del texto leído. Concluye el apartado aseverando que la comprensión sobreviene de las “experiencias previas acumuladas”, las cuales se conjugan con los conocimientos que están en juego en el texto al descodificar y entender lo que el autor quiere dar a conocer.

Santoyo (2005), es otro autor que también propone un modelo donde se busca mejorar las estrategias y habilidades que se ponen en juego al momento de comprender un texto: las “Habilidades Metodológicas Conceptuales” (HMC). Éstas son las destrezas que intervienen cognitivamente cuando es necesario resolver un problema, utilizando estrategias, herramientas conceptuales y elementos teóricos necesarios para llegar a una adecuada solución.

Lo que Santoyo presenta es un modelo contextual y relacional, pues toma en cuenta al medio y las condiciones que se conforman dentro del contexto de la enseñanza.

Se puede apreciar que la diferencia entre “comprensión lectora” y “análisis de textos” es, básicamente, que la comprensión es el resultado de procesos cognitivos complejos que funcionan cuando se lee y entiende un texto, mientras que el análisis de textos son acciones directas que se fundamentan en las partes del escrito. Este trabajo,

---

<sup>2</sup> Por modelo de significado se entiende como la base que se construye a través de esquemas cognitivos adquiridos por experiencias previas

se basó en el concepto de “análisis de textos”, tomando en cuenta que la comprensión lectora es un proceso básico que antecede al análisis, por lo cual debe considerarse a éste como un elemento tan importante como aquél.

Volviendo al tema de este trabajo, el problema en el desarrollo académico de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad es multifactorial, pero un elemento en especial es punto clave: el problema de la falta de comprensión al leer y, por ende, no llegar al análisis de textos (Román, 2004). Los trabajos realizados bajo esta óptica son, en su mayoría, estudios donde se presenta un texto a los estudiantes y a partir de éste deben resolver preguntas o hacer resúmenes donde se pueda apreciar si hay o no comprensión. Entre algunas investigaciones que abordan este aspecto, se puede mencionar, por ejemplo, el estudio de Cisneros (2007), donde se dio a leer un texto a estudiantes universitarios con el fin de contestar preguntas abiertas con respecto a aquél; los resultados obtenidos fueron sorprendentes, pues el texto no era de difícil comprensión y trataba un tema cotidiano, lo preocupante, según el estudio, es que muchos estudiantes eligieron la copia como su primera opción de estrategia a utilizar. Por otro lado, la baja utilización observada de la estrategia “saber previo”, deja entrever que pocos estudiantes han desarrollado habilidades para analizar textos y mucho menos aprender de ellos. Todo esto es inquietante, pues refleja el nivel académico al que se encuentran los estudiantes universitarios. Estos investigadores proponen que se impartan nuevos procesos didácticos que se centren en formar a los estudiantes mediante estrategias de comprensión de lectura con el fin de mejorar sus competencias profesionales y así hacer un óptimo análisis del texto.

Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros (2007), coinciden con este hecho: la gran mayoría entra a la universidad con pocas o nulas estrategias de lectura, y por lo tanto, no saben leer, y tampoco cuentan con las habilidades necesarias para hacer un pertinente análisis de textos. Así mismo Peredo (2008), tiene puntos de vista similares, pues observó que los estudiantes leían el texto tratando de memorizarlo para contestar más rápidamente las preguntas del cuestionario.

Es manifiesto el problema que se ha detectado en algunos de los jóvenes que entran a la universidad, los cuales llegan con “analfabetismo funcional”, este tipo de analfabetismo se caracteriza por la incapacidad de identificar las ideas principales de un

texto, no comprender el mensaje que el autor quiere expresar y elaborar inadecuadamente el análisis del mismo (González, 1998; Arrieta de Meza y Meza, 2005), es decir, no logran analizar el texto que leen, se quedan estancados en el nivel de codificación de las palabras, lo que lleva a un empobrecimiento profesional y personal debido a que se alejan de la información que se les proporciona en los textos.

Como se ha ido mencionado a lo largo de este trabajo, se han realizado diversos estudios donde se evalúa el desempeño al realizar un análisis de textos en jóvenes universitarios, y en el caso de nuestro país, los resultados son preocupantes, pues se han mostrado muy bajos en este rubro. Es también importante acotar que son pocos los trabajos que evalúan algún tipo de tratamiento para poner una solución a este problema. Y tal como apuntan De Brito y Dos Santos (2005), la incompetencia en la lectura trae muchas consecuencias a nivel profesional, lo que conlleva que los recién egresados no puedan desarrollarse adecuadamente en lo académico y se “estancan”. De ahí radica la importancia, dicen, de evaluar e intervenir a tiempo a los estudiantes recién ingresados a la universidad. Estas autoras proponen que los lectores deben monitorear las estrategias de comprensión que utilizan y reemplazarlas por otras más eficientes de ser necesario, pues la deficiencia lectora, a pesar de ser un problema que se arrastra desde niveles escolares anteriores, se hace más palpable al entrar a la universidad.

Por otra parte, Narvaja, Stefano y Pereira (2002), plantean que otro problema relevante es que los estudiantes sólo leen fragmentos de textos, es decir, sólo leen algunos trozos de libros o revistas. Este método (lectura por fragmentos, capítulos, etc.) ha demostrado ser eficaz al ahorrar tiempo, pero también ha sido una desventaja al descontextualizar a los alumnos, lo cual acarrea, según estos autores, una falta de comprensión lectora y posteriormente, un incorrecto análisis del texto. Otro factor que se toma en cuenta con frecuencia son las reglas gramaticales y la ortografía; Rivera (2003), apunta que no basta con el solo hecho de “saber leer”, pues es necesario implementar estrategias de lectura de comprensión, ampliar el vocabulario y conocer las diversas estructuras gramaticales. También indica que una posible razón al creciente porcentaje de estudiantes que no logran hacer un correcto análisis de textos es por el cambio de pensamiento que se ha venido dando en la reciente época, con la aparición

de las Tecnologías de la Información y Comunicación y los hipervínculos. La falta de concentración en la lectura, el desconocimiento del vocabulario y dificultad para identificar el sujeto de quien se habla fueron los factores constantes que los estudiantes reportaron como causas probables por las que no pudieron analizar adecuadamente los textos.

Continuando con lo anterior, Román (2004), menciona que es preciso enseñar contenidos y estrategias de análisis de textos en los primeros semestres de la carrera y que es preferible combinar las estrategias enseñadas con el currículo. De lo anterior se infiere que es necesario implementar planes de lectura que consideren la utilización de los conocimientos previos y la estimulación de habilidades superiores de pensamiento.

Tomando en cuenta el aspecto cognitivo, Otero (1990), observó que los alumnos creían entender adecuadamente el texto, pues ubicaban la información nueva en esquemas cognitivos básicos equivocados, pero este error no era conciente en ellos. Incluyendo estos aspectos cognitivos, Rinaudo, Vélez, Squillari y Bono (2001), proponen un “Modelo de delegación gradual” de responsabilidades, donde en la fase 1 la responsabilidad recae totalmente en el maestro; en la fase 2 la responsabilidad se transfiere gradualmente a los alumnos y finalmente, la fase 3 se inicia cuando los alumnos son capaces de aplicar independientemente las estrategias enseñadas. Esta estrategia fue exitosa, según el reporte que estos investigadores presentan.

Se ha dicho que una de las estrategias más usadas para facilitar el análisis de textos es el uso y construcción de la paráfrasis (Román, 2004; Cisneros, 2007), no obstante, hay autores que consideran que la realización de paráfrasis es un indicador de que, efectivamente, ha habido comprensión (Peredo, 2008). Sin embargo, el rumbo de la presente investigación tomará la primera postura: la paráfrasis como estrategia que facilita el análisis de textos. Desafortunadamente no se ha puesto tanto énfasis en el estudio de la paráfrasis como estrategia para llegar al análisis de textos, algunos cuantos autores lo mencionan de manera sucinta, como el ya citado. Otros autores, como Santoyo (2005), comienzan mencionando a la paráfrasis incluso como una estrategia “primitiva” al compararla con la memorización o la copia textual. No obstante a esto, esta investigación busca cambiar esa concepción “primitiva” de paráfrasis, pues pretende que la construcción de ésta facilite la elaboración del análisis del mismo; al

parafrasear un escrito nos da cuenta de que hay comprensión, al tener un pleno entendimiento de éste, se puede hacer un análisis de las partes del texto, dado que se ha comprendido. El parafraseo, además de ser una estrategia, es un indicador de que sí se ha comprendido lo que se leyó; no puede haber parafraseo si no se ha comprendido. Después de que se hayan dado estos procesos, entonces el pensamiento analítico y la inferencia se dan por añadidura.

Es por lo anterior que en el presente trabajo se retoma lo ya estudiado por Fernández (2010), quien indica que para aceptar que hay una relación entre construcción de paráfrasis y comprensión lectora, fue necesario tipificar y categorizar los diferentes niveles de ejecución que hay al realizar la paráfrasis de lo que se comprendió del texto leído y mediante esta categorización observar si existe tal relación.

La presencia de una categorización de las distintas formas de paráfrasis, nos ayuda a una correcta evaluación de la emisión parafrástica en los participantes en este estudio, es por eso que se retoman las propuestas hechas por Fernández (2010) (ver tabla 1).

Se han propuesto varias alternativas para hacer que los estudiantes lleguen más fácilmente al análisis de un texto; Sardà, Márquez y Sanmartí (2006), por ejemplo, propusieron hacer una serie de preguntas que fueran de lo sencillo a lo complejo de un texto y observar si esto favorecía la comprensión. Lamentablemente encontraron que esta estrategia solo inducía a la comprensión literal del texto, no inferencial, como se pretendía.

Otra línea de investigación propone que es la estructura o el modo en que se presentan los textos los que ayudan a que haya análisis; Ochoa y Aragón (2005), estudiaron a 70 jóvenes universitarios, a los cuales se les dio a leer dos tipos de textos: un ensayo teórico y un reporte de investigación. En la *primera fase* del trabajo, los entrenaron a hacer “protocolos verbales”, es decir, verbalizar sus pensamientos en el transcurso de la lectura del artículo. Después, se dieron las indicaciones de lo que debían hacer: leer los dos textos para después hacer una reseña y llenar un formato para ambos. Plantearon que el criterio básico para decidir si un estudiante había comprendido o no el escrito fue su nivel de integración, es decir, en qué medida el

estudiante relacionaba el problema planteado con la metodología utilizada, en el caso del reporte de investigación, y en qué medida el problema teórico se relacionaba con los argumentos dados, en el caso del ensayo teórico. En su estudio, encontraron que:

- Los estudiantes no saben parafrasear ni inferir acerca del texto que se les da, pues manejan mejor el material para comprensión literal que el material para inferencia. Les cuesta más trabajo “interpretar” aquello que dice el autor.
- Se les dificulta encontrar las relaciones planteadas en los textos. En el caso del reporte de investigación fue más fácil, debido a que las relaciones estaban más explícitas que en el ensayo teórico.
- Coinciden con otros autores al decir que un factor sumamente importante para la comprensión son los conocimientos previos, pues por más estrategias que se utilicen, al no contar con ellos, no sirve de nada.
- Es necesario utilizar diferentes estrategias para los diferentes tipos de texto.

En este tipo de estudios se presupone que, al presentarse un texto con una estructura más “común” y con palabras más sencillas, se puede llegar a hacer una óptima realización de la paráfrasis. Desde este punto de vista, Vidal-Abarca, Gilabert y Abad (2002), proponen la implementación de un programa de computadora (ETAT) para verificar la congruencia de los textos, y en caso de encontrar una incongruencia en tales, realizar las modificaciones pertinentes. Se ha comprobado que la comprensión de hecho aumenta cuando el texto ha sido transformado bajo las “observaciones” hechas por la ETAT.

Son varios los autores que han evaluado e intervenido bajo esta premisa: el tipo de textos. Por ejemplo, González (1998), en su estudio tomó en cuenta seis tipos de textos divididos en dos grandes categorías: básicos (informacionales, documentarios y numéricos) y complementarios (científico, humanístico y literario). Este tipo de textos fueron modificados y evaluados según el Test de Cloze, es decir, suprimieron cada vigésima palabra del texto<sup>3</sup>. Encontraron que el nivel de dificultad mayor en los textos, fue: textos humanístico, literario y científico, en ese orden. En cuanto al nivel de menor

---

<sup>3</sup> Este test sirve para observar el grado de comprensión de lectura que tiene una persona. La importancia de la utilización de este test es que es un instrumento de medida de la habilidad de lectura y es un indicador de la necesidad de objetivos educacionales precisos.

dificultad, se observó que los textos documentarios, informacionales y numéricos fueron en los que obtuvieron menos errores. También se observó que los alumnos de los primeros semestres tienen serias dificultades de comprensión frente a textos con temas humanísticos, científicos y literarios. Una posible explicación a esto es la falta de conocimientos previos mínimos necesarios que se requieren para un adecuado análisis de textos. Respecto a esto, Arrieta de Meza y Meza (2005), reafirman que la dificultad en los estudiantes recién ingresados a la universidad está en que no cuentan con los suficientes “conocimientos previos” y los textos universitarios son demasiado largos y complejos.

Es evidente la urgencia de hacer algo al respecto, de idear estrategias de intervención eficaces para proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias que contribuyan a un mejor y óptimo desempeño académico, profesional y laboral. Que no basta con sólo decir que son carencias que se vienen arrastrando desde grados escolares inferiores, es necesario poner un remedio incluso en niveles superiores. Es por todo lo anterior que el objetivo de este trabajo fue comprobar si el entrenamiento en la construcción y realización de paráfrasis funciona para facilitar la comprensión de textos en jóvenes universitarios de primer ingreso. Si el objetivo se cumple, este entrenamiento podría ser implementado por los profesores de los primeros semestres y hacer que el aprovechamiento académico de los alumnos sea mejor y más alto.

**Pregunta de investigación:** ¿El entrenamiento en parafraseo facilitará su construcción para que haya una mejor comprensión del texto para su posterior análisis?

**Objetivo general:** Comprobar si el entrenamiento en la construcción y realización de paráfrasis funciona para facilitar la comprensión de textos en jóvenes universitarios de primer ingreso.

- a) Determinar si hubo o no análisis de los textos que se les proporcionó a los participantes.
- b) Observar qué tipo de parafraseo se presenta con mayor frecuencia en las respuestas obtenidas de los participantes.

- c) Examinar si hay correlación entre el nivel de análisis y el tipo de parafraseo presentado en sus respuestas.

## MÉTODO

*Sujetos:* Se utilizó un grupo de primer semestre de psicología de la FES - Iztacala, comprendido de 37 estudiantes: 28 mujeres y 9 hombres de 21 años en promedio.

*Sitio experimental:* El estudio se llevó a cabo dentro del aula de clase que el grupo utiliza comúnmente, el cual cuenta con dos ventanas y cuatro ventilas, está suficientemente iluminado y parcialmente aislado de ruido. En el salón hay objetos comunes a éste: pupitres, escritorio, silla para el escritorio, pizarrón y gises.

Para este trabajo, se requirieron los siguientes materiales:

- Plumas y lápices.
- Hojas impresas y blancas.

*Instrumentos:* Para una óptima apreciación de los datos que se recolectaron, se necesitaron:

- Cuatro textos científicos sobre investigación en Psicología. Estos textos fueron artículos de modificación de conducta en niños; todos cuentan con una estructura similar: resumen, marco teórico, diseño, procedimiento, resultados y discusión. En todos se encuentran las categorías a evaluar -supuestos básicos, unidad de análisis, objetivo, método, resultados, coherencia interna, coherencia externa, conclusiones-, pero no en todos se encontraban de manera explícita (ver anexo B).
- Cuestionario: hojas impresas con preguntas referentes al texto científico para evaluar si hubo o no comprensión del texto (ver anexo A).
- Para la apropiada evaluación del parafraseo en las respuestas de los participantes, se retomaron las categorías de Fernández (2010), las cuales se aprecian en la tabla 1.

*Variables a observar.*

Se tomó en cuenta como variable independiente el adiestramiento para la construcción de paráfrasis, que consistió en un breve entrenamiento de estrategias de lectura y la modificación de los 4 textos; y como variable dependiente la construcción de la paráfrasis, tomando como categorías para su evaluación la Copia literal, Paráfrasis Sinonímica, Paráfrasis Sintáctica, Paráfrasis Sinonímica-sintáctica y Paráfrasis de reestructuración total. Las categorías son definidas en la tabla 1.

**Tabla 1.**

Categorías utilizadas en la evaluación por tipo de paráfrasis.

Calificación	Tipo de paráfrasis	Definición	Ejecución
1	Copia	Requiere solo la identificación de las respuestas en el texto y copiarlas textualmente.	Básico
2	Paráfrasis Sinonímica	Requiere poseer un léxico suficiente y saber el empleo adecuado de la acepción de las palabras, para poder usarlas como sinónimos y que el intercambio de palabras sea coherente con el texto original.	Básico
3	Paráfrasis Sintáctica	Implica solo la reestructuración sintáctica sin incorporar sinónimos.	Básico-medio
4	Paráfrasis Sinonímica-sintáctica	Involucra las dos anteriores.	Medio-alto
5	Paráfrasis de reestructuración total	Además de intervenir las anteriores, incluye la expansión o reducción y la sinonimia no solo de palabras sino de frases	Alto
6	Deducción	Deducción de las respuestas a partir del pensamiento analítico - lógico.	Alto

Fuente: De "Evaluación de la paráfrasis de textos científicos en estudiantes universitarios", de Fernández, C., 2010, Reporte de investigación para acreditar licenciatura no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México. Adaptado con autorización.

## PROCEDIMIENTO

### *Diseño.*

La presente investigación estuvo estructurada bajo un diseño **pretest-intervención**, donde:

- *Pre-test*, consistió en una primera evaluación a los sujetos para observar su desempeño antes de la intervención.
- *Intervención*, consistió en la presentación de los textos científicos modificados con términos más sencillos, diferentes a los textos utilizados en el pre-test; se hicieron 11 preguntas para evaluar la comprensión lectora. También se dio un breve *entrenamiento en estrategias de lectura*, donde se habló a los estudiantes sobre el uso, construcción e importancia de la paráfrasis en la comprensión de un texto.

Se entregó a los participantes un artículo por día de clase; se les indicó que leyeran el texto y posteriormente contestaran las preguntas que estaban impresas en la segunda hoja que se les proporcionó. Así mismo los alumnos deberían tomar el tiempo de inicio y término de la lectura así como el de la respuesta a las preguntas. Se les recordó que pusieran en práctica lo visto previamente en el entrenamiento en estrategias de lectura.

El trabajo se realizó en dos fases, como lo indica el diseño.

La **primera fase** fue una evaluación donde se recolectaron los datos necesarios para tener conocimiento del desempeño de los sujetos antes de la intervención. Para tal efecto, se dieron a leer a los participantes tres textos científicos no modificados, es decir, con su estructura original. Los artículos fueron entregados a los participantes cada semana en promedio. A su conclusión, contestaron diez preguntas para evaluar su grado de análisis.

La **intervención** estuvo basada en dos aspectos fundamentales: un *breve entrenamiento en estrategias de lectura* sobre el uso, importancia y construcción de la paráfrasis y la *modificación de los textos científicos*.

En el *breve entrenamiento* se informó a los estudiantes acerca de las diversas estrategias y factores que intervienen en la construcción de paráfrasis (por ejemplo, subrayar las ideas más importantes, notas al margen, notas aparte, circular las palabras de difícil comprensión, los conocimientos previos, etc), que facilitan la lectura y favorecen la construcción de paráfrasis. Para este breve entrenamiento se requirió una sola sesión.

La *modificación del texto científico* consistió en la alteración de los textos haciéndolos más sencillos; es decir, los conceptos clave se especificaron con alguna aclaración en un enunciado simple entre paréntesis, así como para las palabras de difícil comprensión. Con los textos científicos modificados, también se aplicaron las preguntas formuladas en el pretest para evaluar el grado de análisis. Para esta condición se necesitaron una sesión por artículo.

## RESULTADOS

Como se mencionó, con cada texto se aplicó un cuestionario con preguntas relacionadas a los textos, mismos que fueron evaluados mediante una serie de preguntas.

Las respuestas elaboradas por los alumnos para cada uno de los cuestionarios, fueron examinadas desde dos tipos análisis independientes. Por un lado se exploró el nivel de análisis del texto y por otro el tipo de paráfrasis. El análisis de texto fue evaluado a través de las siguientes categorías, retomadas por las propuestas por Santoyo (2005) donde las respuestas se calificaron del 0 al 2, donde a mayor puntuación en la evaluación, es un indicador que sí hubo comprensión y que usaron la construcción de paráfrasis. Asimismo, se revisaron los resúmenes hechos evaluados con esta misma escala:

0 = respuesta incorrecta o nula.

0.5 = identificación de forma parcial (incompleta).

1 = identificación de forma textual (copia).

1.5 Respuesta parafraseando al autor.

2 = Deduce o descubre la respuesta correcta.

Las preguntas hacían alusión a cada una de las categorías considerados en el modelo de Santoyo (2005), a saber:

- Supuestos básicos.
- Unidad de análisis.
- Objetivo.
- Justificación.
- Estrategia.
- Resultados.
- Coherencia interna.
- Coherencia externa.
- Conclusiones propias.
- Alternativas.

El análisis y evaluación de la emisión parafrástica presentada en las respuestas a las preguntas formuladas, se basaron retomando las categorías de tipo de paráfrasis expuestas por Fernández, (2010), las cuales se presentan en la tabla 1.

En ambos tipos de análisis los datos se transformaron a porcentajes para facilitar su interpretación y su comparación. La descripción de los mismos se realizó en tres apartados: el análisis de textos, el análisis de tipo de paráfrasis, y al final la correlación entre estos dos análisis.

Para un óptimo y correcto análisis de los datos, a partir de este momento se referirá a los textos utilizados de la siguiente manera:

**A1)** Texto: *El efecto de las contingencias de reforzamiento en el incremento de las conductas programadas de lectura y matemáticas en niños de primer año.*

**A2)** Texto: *Un análisis preliminar de los efectos interactivos entre las contingencias normales del salón de clases y el ritalin.*

**A3)** Texto: *Efectos del desvanecimiento en la adquisición y retención de la lectura oral.*

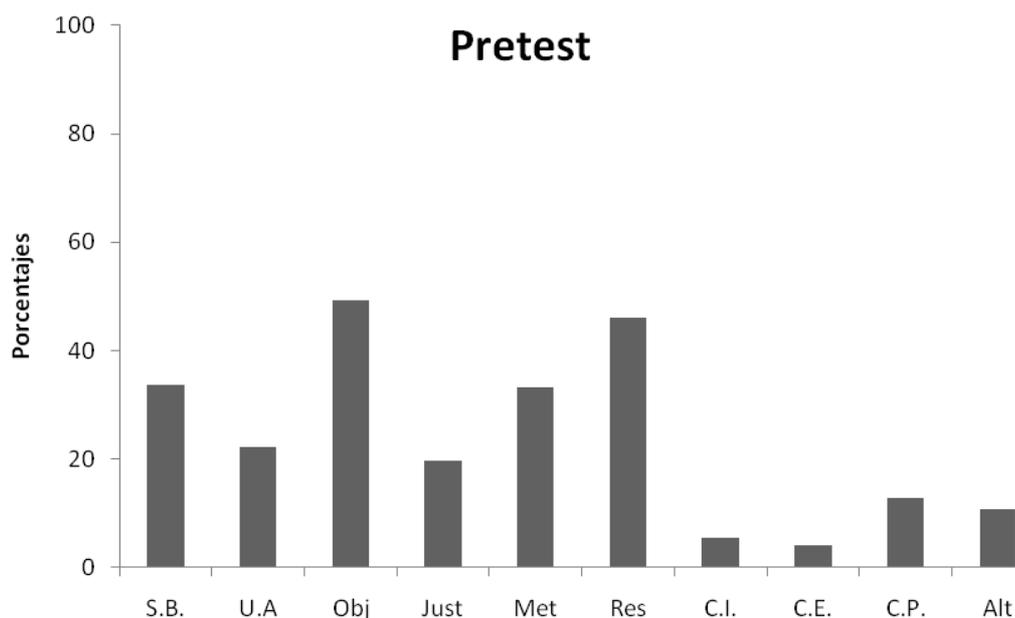
**A4)** Texto: *La terapia de la conducta en el hogar: mejoramiento de las relaciones entre los padres, y el hijo con el padre desempeñando un papel terapéutico.*

### **Análisis de textos**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada categoría por artículo en la evaluación del análisis de los textos. El cálculo de este porcentaje se realizó sumando el puntaje de los participantes en cada artículo. Una vez obtenido este total, se consideró el 100% tomando en cuenta que todos los participantes hubieran tenido el puntaje más elevado (2) para todas las estrategias, después se realiza la suma de todos ellos, dando como resultado un total “perfecto” para cada estrategia, partiendo de este dato o “resultado perfecto” se derivaron los porcentajes reales de los participantes.

En la figura 1 se muestra la ejecución en la fase del pretest. Se observa que la categoría que obtuvo el porcentaje más elevado fue “objetivo” (49%), seguida de “Resultados” (46%); “supuestos básicos” (34%) y “método (33%) tienen puntuaciones

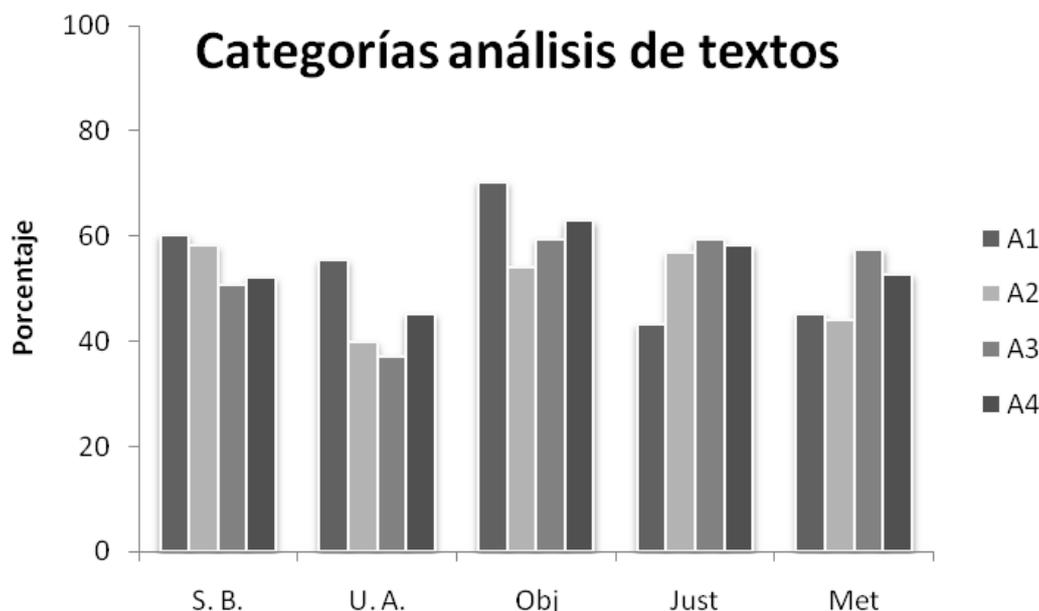
inferiores; “unidad de análisis” (22%) y “justificación” (20%) tienen porcentajes bajos; “conclusiones propias” y “alternativas” tienen calificaciones considerablemente menores (13% y 11% respectivamente), pero son “coherencia interna” (5%) y “coherencia externa” (4%) las categorías con más bajo puntaje.



**Figura 1.** Muestra los resultados en porcentaje de las categorías “Supuestos Básicos” (S.B.), “Unidad de Análisis” (U.A.), “Objetivo” (Obj), “Justificación” (Just), “Metodología” (Met), “Resultados” (Res), “Coherencia Interna” (C.I.), “Coherencia Externa” (C.E.), “Conclusiones Propias” (C. P.) y “Alternativas” (Alt) en los 4 artículos utilizados en el pretest para el análisis de textos en el presente trabajo.

Por otro lado, los resultados en la intervención se aprecian en la figura 2, donde se puede observar las tendencias que hubo en las respuestas de cada artículo. En A1, la categoría en donde hubo una puntuación mayor fue en “objetivo” (70%), caso contrario en la categoría “justificación” (43%), donde se presentó menor construcción de paráfrasis. Para A2 la categoría “Supuestos básicos” fue la que obtuvo mayor puntuación (58%), seguida de las categorías “justificación” (57%) y “objetivo” (54%), no siendo así con “método” (44%) y “unidad de análisis” (40%) que tienen puntuaciones bajas. En A3 las categorías “objetivo” (59%) y “justificación” (59%) tienen puntuaciones altas similares entre sí, pero en “unidad de análisis” hay puntuaciones bajas (37%).

Finalmente, en A4, nuevamente es el “objetivo” el que obtiene una puntuación alta respecto a las demás (63%) y “unidad de análisis” la puntuación más baja (45%).

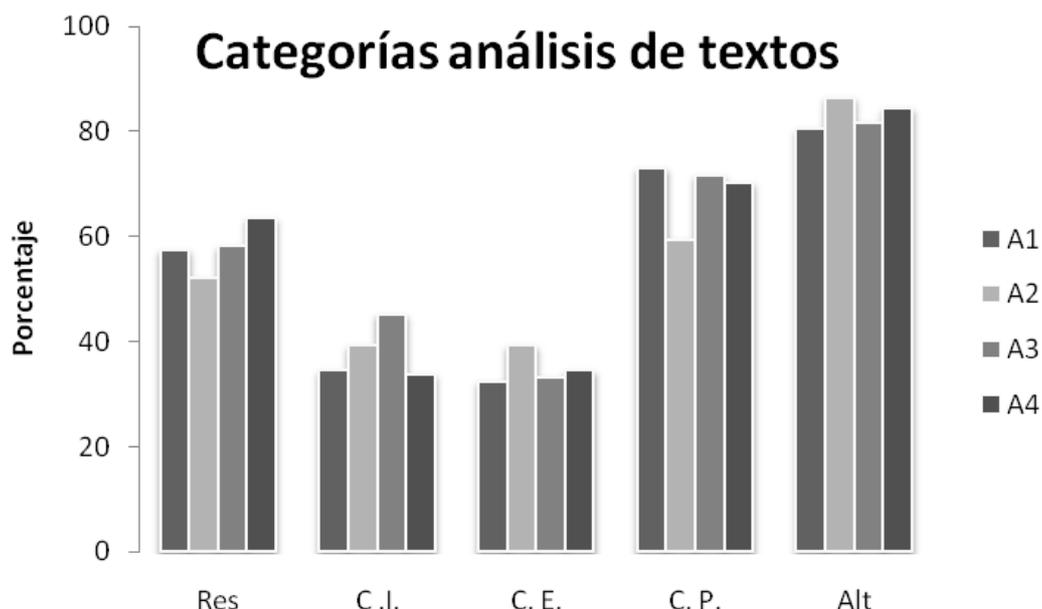


**Figura 2.** Muestra los resultados en porcentaje de las categorías “Supuestos Básicos” (S.B.), “Unidad de Análisis” (U.A.), “Objetivo” (Obj), “Justificación” (Just) y “Metodología” (Met), en los 4 textos utilizados para el análisis de textos en el presente trabajo.

En la figura 3, los resultados de los niveles son más parecidos entre los artículos: se observan puntuaciones más altas que en las primeras categorías: “alternativas” presenta puntaje muy alto en todos los artículos; en “resultados” se observan calificaciones que oscilan en la media; “coherencia interna” y “coherencia externa” son las categorías que presentan puntuaciones muy bajas. Para el caso de “conclusiones propias” también hay puntuaciones altas en todos los artículos.

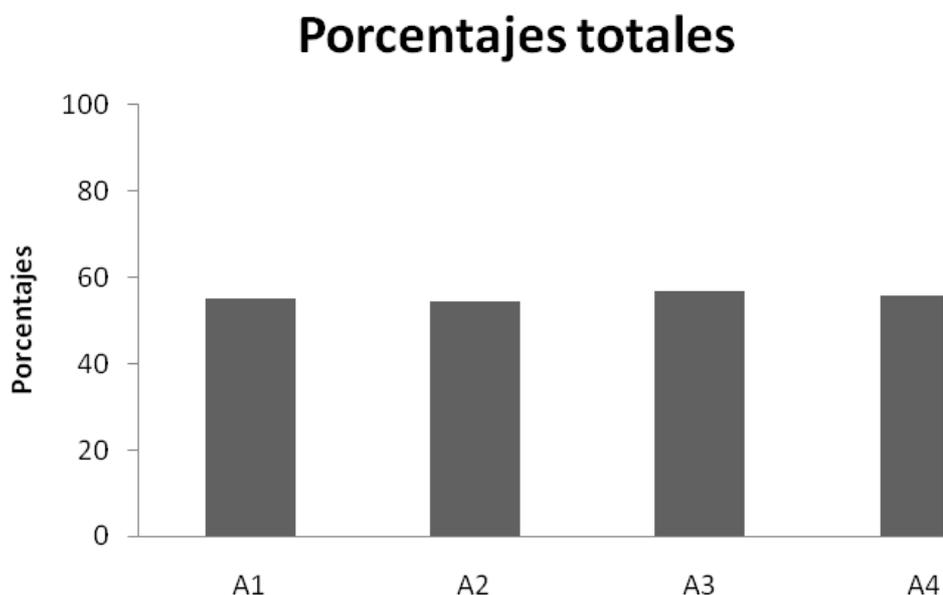
Así, se aprecia que en A1 las categorías “alternativas” (80%) y “conclusiones propias” (72.5%) tienen las puntuaciones mayores; “coherencia interna” (34%) y “coherencia externa” (32%) tienen las puntuaciones más bajas. Se observa que se presenta un comportamiento similar en los 3 artículos restantes: en A2 “alternativas” (86%) y “conclusiones propias” (59%) tienen las puntuaciones altas; “coherencia interna” (39%) y “coherencia externa” (39%) son más bajas, no obstante, son mejores respecto al A1. En A3, “alternativas” (82%) y “conclusiones propias” (72%) tienen

puntaje alto; “coherencia interna” (45%) y “coherencia externa” (33%) tienen una puntuación menor, pero mejor respecto a A1 y A2. Finalmente, en A4 se encontró que “alternativas” (84%) y “conclusiones propias” (70%) tienen puntaje alto; “coherencia interna” y “coherencia externa” tienen la misma puntuación baja (34%).



**Figura 3.** Muestra los resultados en porcentaje de las categorías “Resultados” (Res), “Coherencia Interna” (C.I.), “Coherencia Externa” (C.E.), “Conclusiones Propias” (C. P.) y “Alternativas” (Alt) en los 4 artículos utilizados para el análisis de textos en el presente trabajo.

Al condensar los datos anteriormente expuestos, obtenemos la figura 4, donde se puede observar que los resultados totales de los 4 artículos son muy similares entre sí, pues los resultados de todos ellos oscilan en la media; A3 es el que presenta la calificación más elevada (57%), pero no presenta una puntuación demasiado significativa respecto a los demás artículos: A1 presenta el puntaje más bajo (55%), pero no tan desigual a A2 (54%) y a A4 (56%). Se puede apreciar entonces, como se ha mencionado, que el nivel de los cuatro artículos fue muy similar entre sí, por lo que se puede decir que la comprensión en los 4 artículos fue similar y buena en los 4 casos.



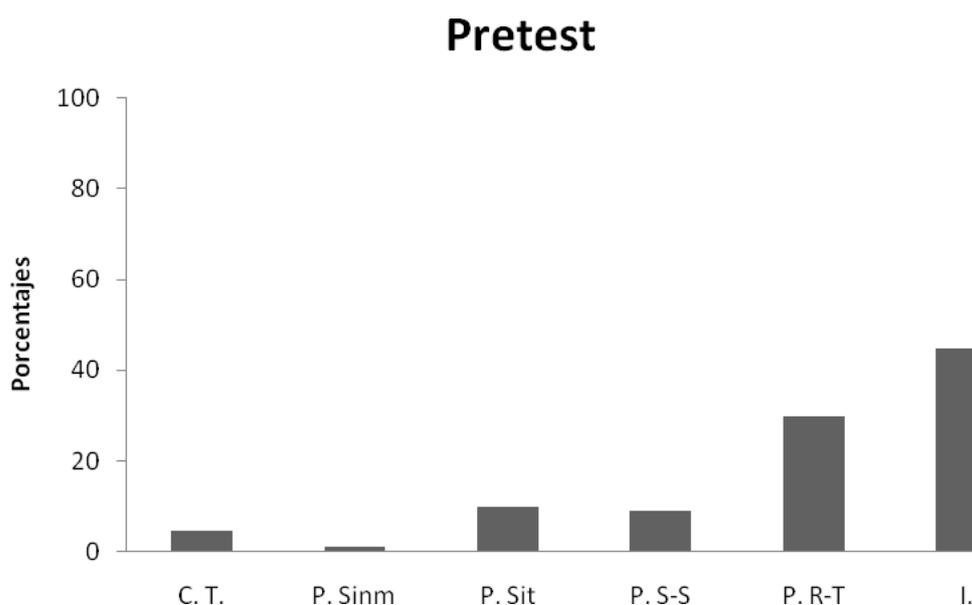
**Figura 4.** Muestra los resultados en porcentaje total de las categorías utilizadas para el análisis de textos en el presente trabajo.

### **Análisis de Tipo de Parfraseo.**

Se evaluó también el tipo de parfraseo que se presentó en las respuestas de los participantes en los cuestionarios. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada categoría por artículo en la evaluación del tipo de parfraseo. El cálculo de este porcentaje se realizó sumando el puntaje de los participantes en cada artículo. Una vez obtenido este total, se consideró el 100% tomando en cuenta que todos los participantes hubieran tenido el puntaje más elevado (6) para todas las respuestas, después se realiza la suma de todos ellos, dando como resultado un total “perfecto” para cada respuesta, partiendo de este dato o “resultado perfecto” se derivaron los porcentajes reales de todos los participantes. Las categorías utilizadas son las citadas anteriormente: copia textual, paráfrasis sinonímica, paráfrasis sintáctica, paráfrasis sinonímica-sintáctica, paráfrasis de restructuración total e inferencia.

En la figura 5 se muestran los puntajes resultantes en el pretest, donde “inferencia” es la categoría con mayor puntuación (38%) y “paráfrasis sinonímica” es la que tiene menor porcentaje (1%). Se observa también que “copia textual” tiene el

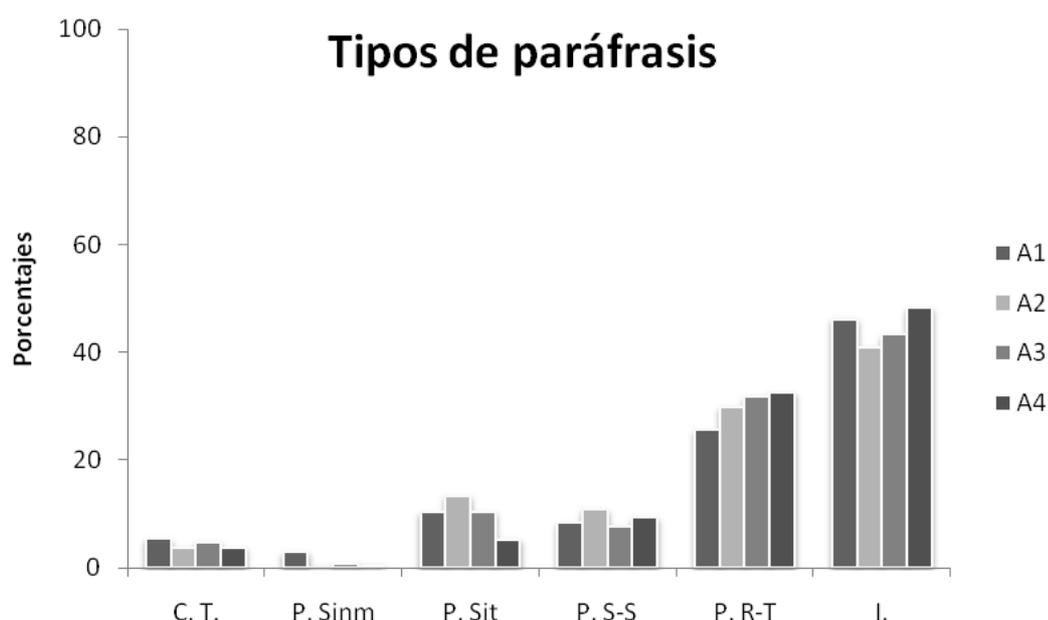
segundo lugar de puntaje alto con respecto a las demás categorías (28%), seguido de “paráfrasis sintáctica (18%). Finalmente “paráfrasis sinonímica-sintáctica” y “paráfrasis de reestructuración total” tienen calificaciones más bien bajas (8% y 7% respectivamente).



**Figura 5.** Muestra los resultados en porcentaje de las categorías “Copia textual” (C.T.), “paráfrasis sinonímica” (P.Sinm), “paráfrasis sintáctica” (P. Sit), “paráfrasis sinonímica-sintáctica” (P. S-S), “paráfrasis de reestructuración total” (P. R-T) e “inferencia” (I) en los 4 artículos utilizados para el análisis en el pretest de tipo de parafraseo en el presente trabajo.

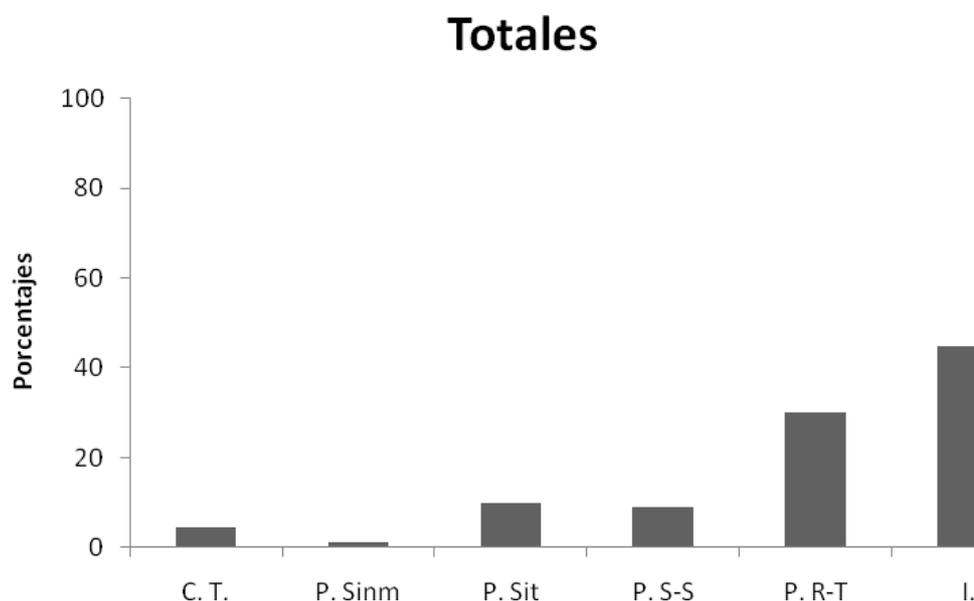
Por otro lado, en la figura 6 se observan los resultados de la intervención de las puntuaciones obtenidas en el análisis por tipo de parafraseo evaluado en los 4 artículos. Se puede observar que en los 4 textos utilizados, hay resultados muy similares entre sí; “inferencia” es la categoría que presenta los puntajes más elevados, siendo en A4 el porcentaje mayor (48%), seguido de A1 (46%), A3 (43%) y A2 (41%). Por el contrario, “paráfrasis sinonímica” es la categoría con las calificaciones más bajas, A2 tiene el porcentaje más bajo (0%), seguida de A1 (3%) y A3 y A4 con el mismo porcentaje (1%). “Copia textual” también presenta puntuaciones bajas, teniendo A2 y A4 las calificaciones menores (4% cada uno) seguido de A1 y A5 (5% cada uno). “paráfrasis sinonímica” y “paráfrasis sinonímica-sintáctica” tienen porcentajes parecidos, siendo el primero ligeramente más elevado con A2 (13%) con el puntaje más elevado, seguido de

A1 y A3 (10%), terminando con A4 con puntaje bajo (5%). Por otro lado, “paráfrasis sinonímica-sintáctica” tiene a A2 con las calificaciones más altas (11%), continuado de A4 (9%) y de A1 y A3 (8%). Finalmente, “paráfrasis de reestructuración total” tiene el segundo lugar en puntuación alta, teniendo a A4 con el porcentaje más alto dentro de esta categoría (33%), A3 y A2 con puntajes similares (30% y 32% respectivamente) y A1 con las calificaciones más bajas (26%).



**Figura 6.** Muestra los resultados en porcentaje de las categorías “Copia textual” (C.T.), “paráfrasis sinonímica” (P.Sinm), “paráfrasis sintáctica” (P. Sit), “paráfrasis sinonímica-sintáctica” (P. S-S), “paráfrasis de reestructuración total” (P. R-T) e “inferencia” (I) en los 4 artículos utilizados para el análisis en la intervención de tipo de parafraseo en el presente trabajo.

Para concluir, en la figura 7 representa los resultados totales en porcentaje de las categorías utilizadas. Se aprecia que se confirma lo expuesto anteriormente, siendo “inferencia” la categoría con la puntuación más elevada (45%) y “paráfrasis sinonímica” la categoría con el porcentaje más bajo (1%).



**Figura 7.** Muestra los resultados en porcentaje total de las categorías utilizadas en el análisis de tipo de paráfrasis de los 4 artículos utilizados.

### **Correlación “análisis de textos” y “tipo de paráfrasis”**

Para determinar si hay correlación entre el análisis del texto con la elaboración de paráfrasis en las respuestas de los participantes, los datos se corrieron en el programa SPSS según la fórmula de Pearson. Se recuerda que la correlación es más significativa entre más se tienda a 1.0. Se encontró que hubo correlación en 3 de los 4 artículos utilizados.

En A1 no hubo una correlación significativa entre análisis del texto y la utilización de paráfrasis ( $r = 0.119$ ).

Para los tres artículos restantes, la correlación fue significativa al nivel 0,01 (bilateral): Para A2 hubo una correlación significativa positiva media alta entre el análisis de textos y el tipo de paráfrasis utilizado ( $r = 0.650$ ), es decir, sí hubo correspondencia

entre el análisis del texto y la realización de parafraseo en las respuestas presentadas por los participantes. En *A3* se presentó una correlación significativa positiva alta al ser la más cercana a 1 de los cuatro artículos ( $r = \mathbf{0.837}$ ), finalmente, en *A4* también hubo correlación positiva media-alta entre la realización de parafraseo y el análisis del texto ( $r = \mathbf{0.651}$ ).

La implicación de que haya habido correlación entre la elaboración de paráfrasis y el nivel de análisis de texto confirma el objetivo principal del presente estudio: la construcción de paráfrasis facilita la comprensión del texto ayudando al óptimo análisis del texto en cuestión.

El haber encontrado correlación significativa en 3 de los 4 artículos, señala favorablemente que la realización de paráfrasis y la comprensión del texto sí se relacionan estrechamente.

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue comprobar si el entrenamiento en la construcción y realización de paráfrasis funciona para facilitar la comprensión de textos en jóvenes universitarios de primer ingreso, dados los resultados obtenidos y analizados, se puede decir que se alcanzó el objetivo. Los datos obtenidos en esta investigación nos dan una pauta para pensar que, efectivamente, son estrategias de lectura y conocimientos básicos de la carrera lo que los alumnos de nuevo ingreso necesitan para que los ayuden a tener una mejor comprensión del texto y así hacer un pertinente análisis del mismo.

En el estudio de Cisneros (2007), observaron que muchos estudiantes elegían la copia como primera opción de estrategia para responder las preguntas. En este trabajo se aprecia que la copia también es frecuentemente utilizada, aunque hubo una gran mayoría que más bien usaba la paráfrasis, es decir, están en un punto en el que pasan de la copia literal a la realización de la paráfrasis.

Analizando los datos del pretest, se aprecia que la intervención sí favoreció a la realización de parafraseo, ayudando a que los participantes realizaran un análisis más acertado, pues las puntuaciones son más elevadas después de la intervención en comparación al pretest.

Para Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros (2007) y Peredo (2008), la gran mayoría de los jóvenes que entran a la universidad, no cuentan con las estrategias mínimas necesarias para hacer un análisis de los textos que se les proporciona. En esta investigación se pudo ver que comparando los resultados del pretest con los resultados arrojados en la intervención, sí hubo mejoría en las respuestas de los participantes. El haberles dado el entrenamiento en estrategias de lectura auxilió a los participantes a que su lectura fuera más profunda y realizar un análisis acorde al nivel de lectura que tuvieron.

Román (2004), precisa que en los primeros semestres de la carrera es cuando se debe hacer un entrenamiento en estrategias de lectura. En este trabajo los estudiantes fueron de primer semestre, por lo que coincidimos con este autor; el hecho de intervenir en semestres tempranos, provee al estudiante de esquemas cognitivos y Habilidades Metodológicas Cognitivas (HMC) suficientes para comprender lecturas de mayor complejidad en los semestres posteriores. Sin estas bases, sería casi imposible para los estudiantes seguir adelante con su formación profesional en condiciones óptimas, hecho que también plantea Otero (1990).

En el estudio de Sardà, Márquez y Sanmartí (2006), intentaron hacer que sus participantes infirieran a partir de preguntas que iban de lo sencillo a lo complejo y así facilitar el proceso de inferencia en las respuestas de los estudiantes, pero sólo obtuvieron copias literales. En este estudio, las preguntas estaban más mezcladas, algunas tendían a que se realizaran copias textuales y otras favorecían la inferencia, por ejemplo, en las preguntas 1, 3, 4 y 6 (ver anexo A), es probable que las respuestas de estas interrogantes podían ser “fácilmente extraídas” de partes del texto. Es notable observar que aún con esto, hayan parafraseado en vez de hacer una copia literal, solo en la pregunta 3 hubo también un elevado número de respuestas copiadas, probablemente la pregunta era propensa a que se realizara una copia literal. En la pregunta 9, llama la atención que contestaran parafraseando, pues se esperaba más bien deducciones propias dada la pregunta planteada. No obstante, se observa que también hubo un número elevado de respuestas deducidas. En la pregunta 5 se ve que es también frecuente que respondan con paráfrasis, pero las respuestas siguen siendo incompletas. Al parecer parafrasean solo algunos fragmentos del texto, se aprecia que contestan sólo para “llenar el requisito” y realmente no se esfuerzan en contestar con todos los elementos necesarios para tener una respuesta correcta y completa. En cuanto a las preguntas 7 y 8, también se esperaba que hubiera más respuestas deducidas, pero se encontró una impresionante cantidad de respuestas incompletas, inconclusas, donde sólo se leían comentarios como “sí había relación”; no mencionan qué elementos se relacionaban entre sí, no había críticas si no había tal relación.

Finalmente, en la pregunta 10 (propuestas), la mayoría de las respuestas fueron deducidas, pues lo que expresaban era de ellos mismos.

Algo que se debe resaltar en el caso de algunas de las respuestas, es que los participantes decían que algún determinado elemento del artículo no estaba porque no estaba explícito; es decir, para ellos, el que alguna parte del artículo no esté citado literalmente, es señal de que no se encuentra. Aún no deducen si este elemento "faltante" está implícito en el texto.

Con lo anterior, se aprecia una coincidencia con lo expuesto por Ochoa y Aragón (2005); a partir de su estudio, concluyeron que en su mayoría, los estudiantes no saben inferir acerca del texto que leen, pues prefieren hacer una comprensión "literal" que "inferencial", es decir, para ellos es más difícil interpretar lo que dice el autor, no diferencian las relaciones textuales de las implícitas que se plantean en el texto.

De Brito y Dos Santos (2005), afirman que la carencia de conocimientos previos es un factor decisivo para un incorrecto análisis de textos; en esta investigación, al modificar los textos, se proveyó de algunos conocimientos básicos a los participantes al aclararles ciertos términos de difícil comprensión, lo que ayudó a que comprendieran mejor el texto e hicieran un pertinente análisis de éste. Dados los resultados del pretest y de la intervención, se observa que sí hubo una mejoría, a lo que podemos atribuir que la modificación de los textos sí funcionó de la manera que se esperaba; al aclarar algunos términos complejos de los artículos con los que se trabajó, se proporcionó a los estudiantes algunos "conocimientos básicos" que les pueden servir para futuras ocasiones. Probablemente tomando en cuenta estas consideraciones, sería pertinente implementar algún curso introductorio a la carrera, donde se abarque más eficientemente los conocimientos básicos que los alumnos necesiten para desempeñarse de manera exitosa durante toda su formación superior.

Los resultados de la correlación también confirman lo dicho, pues se encontró relación entre la construcción de paráfrasis y la elaboración de análisis de los textos, es decir, el uso de la paráfrasis como estrategia para analizar textos puede ser

considerada como una buena herramienta que ayudará a tener una correcta comprensión lectora ya un buen análisis de textos el usar la paráfrasis como estrategia para analizar textos.

Como se logró vislumbrar en este estudio, el nivel educativo en nuestro país tiene aún muchas deficiencias, no obstante, es tiempo de dejar de culpar a lo que no se hizo y pensar más en lo que se puede hacer. Trabajos como este, aunque modestos, pueden darnos una pauta para seguir un camino que nos lleve a reivindicar el destino de nuestros estudiantes. Si bien presentamos una estrategia, como es la construcción de paráfrasis, pueden haber más que necesitan ser estudiadas, analizadas y aplicadas. Esta misma estrategia (la construcción de paráfrasis) necesita seguimiento y continuidad para sacar el mayor provecho posible y tener un nivel eficaz en el desarrollo profesional.

Se observó de los estudiantes que son varios los factores que intervienen en el proceso de comprensión y análisis de textos, solo algunos fueron retomados en esta investigación, como proveer de algunos conocimientos básicos y el entrenamiento en estrategias básicas de lectura. Si bien la intervención no fue la panacea a la solución del problema, es un adelanto para ir desmenuzando todo aquello que debemos ver y contribuir más a resolver la dificultad que nos ha atacado por décadas.

## REFERENCIAS

Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad del Zulia, Venezuela. 35/2, 1-10.

Cepeda, M., Moreno, D., Lazcano, H. y López, A. (2005). Características de la práctica lectora en estudiantes de Psicología. En C. Santoyo (Comp). *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del Psicólogo* (pp.39-60). Estado de México, México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Cisneros, M. (2007). Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Pereira. *Políticas Institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. 1-14.

De Brito Cunha, N. y Dos Santos, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1<sup>er</sup> año en distintas carreras. *Paradigma*, 26/2, 99-113.

Fernández, C. (2010). Evaluación de la paráfrasis de textos científicos en estudiantes universitarios. Reporte de investigación para acreditar licenciatura no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.

González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona*. Perú: Universidad de Lima. 1, 43-46.

Narvaja, E., Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Editorial Eudeba. pp 5-15.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. Bogotá, Colombia: *Universitas Psychologica*. 4/2, 17-196.

Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. *Enseñanza de las ciencias*. Universidad de Alcalá. 8/1, 17-22.

Peredo, M. (2008). Las estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, México: Universidad de Guadalajara. 45/5, 1-14.

Pérez, Ma. De Jesús. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Núm. Extraordinario, 121-138.

Real Academia Española [en línea], disponible en: <http://www.rae.es>, consultado el 21-05-2010

Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital UMBRAL 2000*. 12, 1-14.

Rinaudo, M., Vélez, G., Squillari, R. y Bono, A. (2001). Lectura y aprendizaje en la universidad. Viejos problemas, nuevos desafíos. *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján, departamento de educación, pedagogía universitaria. Buenos Aires, Argentina. pp. 137-164

Román, J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2/1, 113-132.

Santoyo, C. (2005). Introducción: Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del Psicólogo. En C. Santoyo (Comp). *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del Psicólogo*. (pp. 15 – 35). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sardà, A., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 5/2, 290-303 .

Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. y Abad, N. (2002). Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y aprendizaje*. 25/4, 499-514

Zarzosa, L., Luna, D., De Parrés, T. y Guarneros, E. (2007). Efectividad de una interfaz para lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9/2, 1-18.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

Nombre: \_\_\_\_\_ No. de Cuenta: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

El profesor te proporcionó un artículo de un trabajo de investigación, el cual apareció publicado en una revista científica. Lee cuidadosamente ese trabajo y tomate tiempo necesario. Después responde a las preguntas que se solicitan.

1. Menciona al menos dos de los supuestos básicos o bases conceptuales de la teoría o modelo que apoyan o sustentan el trabajo del autor (es), del artículo.
2. ¿Cuál es la categoría conceptual que se maneja en el trabajo, como unidad de análisis?
3. ¿Cuál es el objetivo del trabajo de investigación que plantea el autor (es)?
4. ¿Cuál es la justificación del trabajo de investigación revisado?
5. Describe la estrategia o metodología que utilizó el autor para resolver el problema planteado
6. ¿Cuáles son los resultados más importantes del artículo revisado?
7. Especifica si el autor relaciona o no la justificación del trabajo, el objetivo, la hipótesis, la metodología, los resultados y sus conclusiones, y explica ¿el porque? de tu respuesta.
8. Especifica si el autor relaciona, el problema planteado, sus conclusiones y resultados con los argumentos y hallazgos de otros trabajos.
9. Elabora tu propia conclusión respecto al artículo analizado.
10. ¿qué alternativas tanto metodológicas, de nuevos estudios o planteamientos propondrías para futuras investigaciones.

Resume el artículo analizado en un máximo de 150 palabras.

**Anexo B**

JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY  
NUMBER 1

1971, 12, 362-369

**A1**

EL EFECTO DE LAS CONTINGENCIAS DE REFORZAMIENTO EN EL  
INCREMENTO DE LAS CONDUCTAS PROGRAMADAS DE LECTURA Y  
MATEMÁTICAS EN NIÑOS DE PRIMER AÑO.

GARY L. HOLT  
STATE UNIVERSITY OF NEW YORK (GENESEO)

Tres técnicas de reforzamiento fueron combinadas para determinar su efecto sobre la instrucción programada en 21 niños del primer año. Complementario a un programa de razón fija en lectura (incrementando 5 veces en 20 sesiones) y matemáticas (incrementando 4 veces en 17 sesiones) fue contingente para la participación de los sujetos en la selección de las actividades. Se estableció una línea base sin reforzamiento en 15 sesiones de lectura y 13 en matemáticas. Posteriormente se pasó a la condición de reforzamiento y los cambios en el programa. Las respuestas fueron medidas por el promedio de palabras leídas, y por el promedio de aciertos en matemáticas. La tasa de respuestas incrementó en la condición de reforzamiento de 700% en lectura y del 160% en matemáticas con retención y comprensión, en comparación de la condición de línea base. El uso de reforzamiento positivo incrementó de forma sustancial la efectividad de la instrucción programada.

Los educadores buscan métodos de enseñanza eficientes y funcionales que produzcan incrementos en la ejecución, la retención y el interés. A pesar de que Rowls, Olivers y Linnars (1966) encontraron que la instrucción programada es superior a los métodos convencionales, Crist (1967) descubrió que los niños se cansan con rapidez o se aburren cuando tal instrucción se emplea. Homme (1963), utilizó los principios del reforzamiento para incrementar la tasa de respuesta y reducir la frecuencia de fastidio y/o la demora posreforzamiento intrasesión en el hecho de responder. Addison y Homme (1965) desarrollaron un "menú" de reforzadores como técnica para reducir el aburrimiento y mantener el interés en las tareas académicas. Vajanasoolntorn (1967) usó el manejo de contingencias y el menú de reforzadores para producir altas tasas de respuesta en niños mentalmente retardados. Este sistema probó ser altamente motivante y los pequeños trabajaron durante dos sesiones

de una hora por el reforzamiento de corto tiempo proporcionado por las conductas de alta probabilidad. Holt (1966) aplicó el sistema de manejo de contingencias y el menú de reforzamiento para controlar la conducta de niños adiestrables mentalmente retardados. Esto dio como resultado un mayor cumplimiento en las tareas, tanto de matemáticas como de lectura.

**METODO****Sujetos**

Los sujetos (S) fueron 21 alumnos de primer año (10 niñas y 11 niños) del Pullen Elementary Laboratory School; 4 de los 21 S fueron eliminados del grupo experimental de lectura para recibir tutoría especial. En matemáticas, el número medio diario de alumnos que participaba era 20 (de un total de 21) reflejando las ausencias de la clase y el mal funcionamiento de la máquina de enseñanza que ocurría ocasionalmente con la mayoría de los S.

**Aparatos**

El programa de lectura fue el Sullivan Programmed Reading, Series I y II, compuestas de 14 libros de lectura de primer año. La serie II (del libro 8 al 14) equivale a un programa normal de lectura del segundo año. Cada libro contiene una serie de lecturas programadas en forma lineal. Una respuesta se definió en términos de cada palabra leída por sesión de 50 minutos.

El programa de matemáticas (McGraw-Hill Book Company) se presentó en una máquina de enseñanza Min-Maz III (Grolier Company) e incluía: a) introducción a los números: b) suma y resta, y c) multiplicación y división.

El menú RE representaba en forma pictórica conductas de alta probabilidad mediante figuras negras pegadas en un ahoja transparente. Éstas mostraban varias situaciones de juego. Se utilizó un interruptor de tiempo para marcar los intervalos de reforzamiento de 5 minutos.

**Procedimiento**

Las conductas de alta probabilidad se determinaron empíricamente durante el periodo de observación de 2 horas, dentro y fuera del salón, durante el cual los S podían participar en una variedad de juegos y situaciones. Las conductas más frecuentes de los S se registraron y computaron para determinar la frecuencia. Las figuras pegadas en el menú RE representaron las conductas más frecuentes o de mayor probabilidad.

Se dio a los S una sesión de 50 minutos en lectura y otra, de 50 minutos también, en matemáticas, durante cuatro días consecutivos antes de la línea base. Esto sirvió para introducir el material programado, el experimentador y los asistentes, y para familiarizar a los S con el manejo de la máquina de enseñanza Min-Max III. Estas cuatro sesiones incluyeron más dirección verbal y ayuda a los estudiantes que durante la línea base y las condiciones de reforzamiento. Se dieron a los estudiantes las siguientes instrucciones tanto durante la línea base como durante las condiciones de reforzamiento. "Tienen que trabajar en esta tarea. No hablen ni molesten a los otros niños durante el tiempo en que estén trabajando. Si no quieren trabajar, reclinan su cabeza en el escritorio". La variable dependiente en lectura fue el número promedio de palabras leídas por el grupo. Después de cada sesión, se contaba el número de palabras leídas por cada alumno y después se promediaban juntas, para obtener la media de palabras leídas por todo el grupo. Al inicio de cada sesión, todos empezaban a leer donde se habían quedado la clase anterior. En matemáticas, se registró el número promedio de reactivos completados correctamente por la clase en cada sesión diaria. Si un estudiante cometía una falta en un reactivo en particular, se le pedía que lo relejera y corrigiera su error. Si no podía hacer esto, se le proporcionaba alguna ayuda. Se aplicaron a mera de pre y posevaluaciones, formas alternas del California Achievement Test.

Las sesiones se realizaron de 1:00 a 3:00 p.m. durante 4 días (lunes, miércoles, jueves y viernes), y de 9:30 a 11:30 a.m. durante un día (martes) cada semana, durante 7 semanas. Se instruyó a los sujetos para que levantaran la mano en cualquier momento, a fin de recibir

ayuda. Si los sujetos no deseaban trabajar, se les pedía que recostaran la cabeza sobre sus escritorios.

*Línea base 1.* Las primeras quince sesiones de 50 minutos se emplearon para determinar la tasa de respuesta de línea base para la lectura, y las primeras 13 sesiones de 50 minutos, para la de matemáticas. Las contingencias para este periodo de línea base se arreglaron sin reforzamiento intrasesión para la única actividad disponible durante este periodo fuera una tarea académica ya fuera en lectura o en matemáticas. Los S leían durante 50 minutos, tomaban un descanso de 10 y se dedicaban a cualquier actividad seleccionada, para luego participar en la sesión de 50 minutos de matemáticas.

*Línea base 2.* Las condiciones de línea base sin reforzamiento estuvieron en efecto, tanto durante dos sesiones de lectura como de matemáticas; las sesiones fueron 36-37 y 31-32, respectivamente.

*Reforzamiento de razón fija 1(RF).* Se colocó a los sujetos bajo contingencias de reforzamiento positivo RF desde la decimosexta sesión en lectura y la decimocuarta de matemáticas. Podían participar en la conducta reforzante después de completar con buen éxito un número fijo de páginas de lectura o un número fijo de reactivos en matemáticas. Se les instruyó para que levantaran la mano después de completar la tarea y para esperar que el asistente registrara el tiempo que le tomó realizarla. Cada S confirmaba entonces su elección del menú RE o escogía una actividad nueva. A todos los sujetos se les permitió que continuaran leyendo, o trabajando en las matemáticas, si ese era el RE que escogían. Cada uno abandonaba su pupitre y se dirigía al área de RE establecida en la parte posterior del salón, para todas las actividades RE, excepto la de lectura o la de matemáticas. Al entrar en el área RE, el S ponía a funcionar 5 minutos el reloj y se dedicaba a la actividad seleccionada. Después del periodo de 5 minutos, el S regresaba a su escritorio y continuaba con las tareas académicas que se habían preparado mientras él estaba en el área de actividad RE. De nuevo, después de completar el programa RF de actividad en la tarea, se permitía al alumno participar (5 minutos) en una actividad autoseleccionada.

El programa de RF por páginas leídas incrementaba como sigue; sesiones 16-23, RF10; 24-27, RF15; 28-29, RF20; 30-32, RF 40. El programa de RF, con reactivos cubiertos, era como sigue: sesiones 14-20, RF 10; 21-24, RF 25; 25-26, RF 35; 27-30, RF50.

*Reforzamiento de razón fija 2.* Dos sesiones de RF 50 (matemáticas) y RF 40 (lectura) siguieron a la condición de línea base 2.

*Ejecución académica.* Se evaluó a cada sujeto, a lo largo de los 14 libros de lectura, en el momento de terminar cada texto. Se administró una prueba de nivel de aprovechamiento, desarrollada por Sullivan Associates, después de que cada sujeto completaba la serie I. Esta prueba medía el aprovechamiento del S en vocabulario y comprensión. Las pruebas previas y las posteriores de aprovechamiento académico se aplicaron utilizando la Forma X del California Achievement Test.

En matemáticas, los S podían progresar a lo largo de tres programas completos; después de completar uno, se evaluaba a cada sujeto mediante las pruebas previas y ulteriores que se incluían en los materiales de instrucción.

La figura 1 muestra el número promedio de palabras leídas por los S, como función de los cambios repetidos de condición de línea base y reforzamiento. El número de palabras leídas en las sesiones de 50 minutos durante el periodo de línea base 1, varió entre 283 y 1088. El número promedio de palabras leídas bajo el reforzamiento de razón fija 1, incrementó desde aproximadamente 1000 al inicio, hasta 8737 en la sesión final. El mayor número promedio de palabras leídas por el grupo bajo RF 40 fue ocho veces más alto que el mayor número promedio durante la condición de línea base 1. Con la presentación de la condición de línea base 2, el número promedio de palabras leídas bajo el reforzamiento de razón fija 2, incrementó a unas 8875 palabras por sesión de 50 minutos. Un alumno escogió continuar trabajando los materiales programados en las sesiones 17, 20 y 21 en vez de aceptar reforzamiento. Durante la sesión 23, tres S escogieron trabajar los materiales programados durante tres ocasiones distintas. En la sesión 24, dos S prefirieron continuar con el trabajo de lectura como reforzamiento durante tres ocasiones distintas. En la sesión 25, dos sujetos se inclinaron por continuar con su tarea en dos ocasiones.

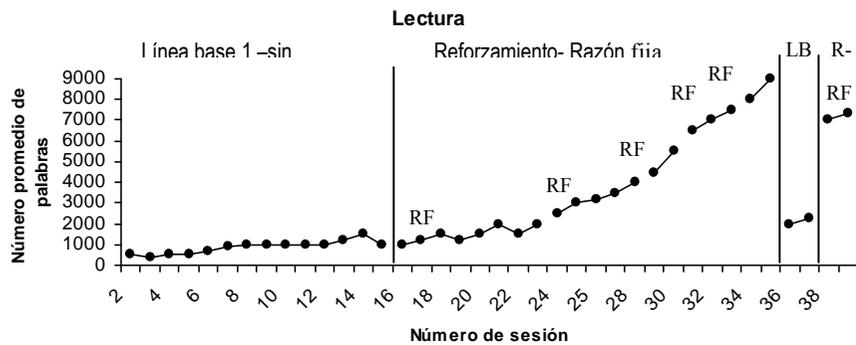


Figura 1. Número promedio de palabras leídas por los S en función de los cambios repetidos entre línea base sin reforzamiento y reforzamiento. Las líneas punteadas verticales representan la separación de las siguientes condiciones del reforzamiento de razón fija 1; línea base 1, reforzamiento de razón fija, línea base 2 y reforzamiento de razón fija.

**Matemáticas**

En la figura 2 se muestra el número promedio de reactivos de matemáticas completados en función de cambios repetidos de línea base a reforzamiento. El número promedio de reactivos completados durante el periodo de línea base decreció de modo notable: de 50 a 15 reactivos en las 13 sesiones de 50 minutos, con una mediana de 37. Bajo los programas de RF, la mediana del número promedio de reactivos completados incrementó: 40 cuadros bajo RF 10; 110 bajo RF 25; 115 bajo RF 35 y 121 bajo RF 50.

Durante el RF final, la mediana del número promedio de reactivos completados por la clase fue tres veces mayor que el logrado durante la condición de línea base. El regreso a la línea base produjo la ejecución correspondiente. El número promedio de cuadros incrementó marcadamente con la iniciación del RF 50.

**RESULTADOS**

**Lectura**

En la figura 2., también se muestra que el número promedio de reactivos en las sesiones 22 y 23 decreció de 105 a 82. Esto se debió quizá a la ausencia de juego social en el exterior, que era una de las actividades reforzantes más seleccionada. Esta opción RE disponible de nuevo en la sesión 24, y la tasa de respuesta aumentó allí a 100 reactivos.

Debe anotarse que durante la condición de reforzamiento tanto en matemáticas como en lectura, la cantidad de tiempo ocupado en la tarea era, con frecuencia, menor de los 50 minutos, como lo era en las condiciones de línea base. Por ejemplo, cada vez que la contingencia de respuesta era cubierta, se permitía al alumno pasar 5 minutos en juego libre, los cuales eran restados de su tiempo de tarea (50 minutos) o de su oportunidad de responder.

Los resultados de las pruebas de los libros proporcionados en los materiales de instrucción programada muestran que un 95% de los S calificaron por arriba del 80% de aprovechamiento. Todos menos un S pasaron la prueba de aprovechamiento de primer año, elaborado por Sullivan Associates con precisión superior al 86%.

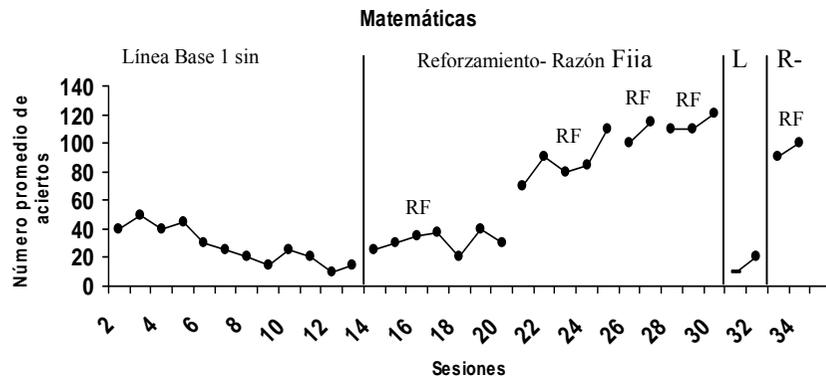


Figura 2. El número promedio de reactivos en función de los cambios repetidos entre línea base sin reforzamiento y reforzamiento. Las líneas verticales punteadas representan las siguientes condiciones: Línea base, reforzamiento de razón fija, línea base y reforzamiento de razón fija.

Los resultados del California Achievement Test (CAT) indican que la mediana de la calificación en lectura en términos de grados escolares fue de 2.6. Los resultados de las subpruebas de vocabulario y comprensión indican incrementos en la mediada de 2.25 y 3.0 grados respectivamente. Estos resultados corresponden en forma cercana a la prueba proporcionada por el programa de lectura, e indican un elevado y poco usual incremento en el aprovechamiento en la lectura durante el programa.

### Discusión

Los resultados de este experimento indican que la lectura y las matemáticas programadas vigorizadas por el manejo de contingencia y el menú RE de reforzamiento tienen como resultado mayores tasas de respuesta que los currículos programados de matemáticas y lectura sin la ayuda de las técnicas de reforzamiento. Estos resultados apoyan la sugerencia de Crist, en el sentido de que las tasas de aprendizaje en la instrucción programada sin reforzamiento positivo intermitente son menores que con reforzamiento.

Parece que la relación de contingencia de las conductas reforzantes, dependiente de la realización de las tareas programadas de lectura y matemáticas, produce un alto interés en estas últimas. Este aumento en el interés en las tareas académicas se detecta en las altas tasas de respuesta y el sustituto voluntario de lectura y matemáticas en lugar de reforzadores del menú RE. En la línea base no ocurrieron ni tasas altas ni sustituciones de lectura y matemáticas en lugar de reforzadores del menú RE.

En el experimento se demuestra que los niños de primer año pueden responder con altas tasas durante periodos comparativamente largos, con excelente comprensión y retención en el ámbito de tareas académicas.

El punto de vista común, que afirma que el lapso de atención de los niños es relativamente corto, puede, de hecho, depender de si una actividad en particular tiene consecuencias reforzantes.

### Aprovechamiento académico

## UN ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS EFECTOS INTERACTIVOS ENTRE LAS CONTINGENCIAS NORMALES DEL SALÓN DE CLASES Y EL RITALIN

JHON NORTHUP, KEVIN JONES, CARMEN BROUSSARD, GINA DIGIOVANNI, MELISSA HERRING, IANTHA FISLER, Y ALICIA HANCHEY

Existe un sinnúmero de trabajos en la literatura sobre farmacología conductual que demuestran que algunos medicamentos pueden afectar la conducta, alterando las variables medioambientales (es decir, las variables que se encuentran en el contexto) que controlan la conducta (Poling, 1986). De los estudios que han evaluado las consecuencias que tiene la interacción del Ritalin y las variables medioambientales específicas, la mayoría usó diseños entre grupos, esto es, no usaron un grupo control y uno experimental para observar si este medicamento tenía alguna influencia sobre la conducta.

La atención contingente del maestro (reprimendas o premios), la atención de los compañeros, y el tiempo fuera (o escape de tareas) son las consecuencias o influencias que más naturalmente ocurren, o las consecuencias programadas que se han encontrado afectan las conductas disruptivas (conductas inapropiadas) dentro del salón de clases (Abramowitz & O'Leary, 1991; Cooper, et al., 1993). El Ritalin (MPH) es un medicamento comúnmente prescrito para el déficit de atención e hiperactividad (TDAH), también se ha encontrado que puede afectar la conducta disruptiva en el salón de clases (Pelma, 1993). Una pregunta importante que permanece sin responder es si el Ritalin reduce la conducta disruptiva por alterar los efectos de los estímulos antecedentes y consecuentes que son responsables del mantenimiento de la conducta disruptiva. No obstante, las metas de la presente investigación fueron: a) desarrollar una metodología para evaluar simultáneamente los efectos de las contingencias comunes en el salón de clases y los medicamentos de "acción corta", tales como el Ritalin, el cual tiene un efecto de dos a tres horas y b) determinar si los efectos de los estímulos antecedentes y consecuentes sobre la conducta disruptiva son alterados por el Ritalin.

### METODO

*Participante y Ambiente.*

Charlie, un niño de ocho años de edad quien había sido diagnosticado con Déficit de Atención e Hiperactividad y problemas de lenguaje, fue inscrito en primer grado de una escuela regular. La evaluación académica indicó que estaba en el nivel tanto en lectura como en matemáticas. Charlie tomaba Ritalin desde dos años antes de participar en el estudio. Al iniciar el estudio Charlie tomaba 5 mg de Ritalin a las 8 a.m. y a las 12 p.m. El no recibió ninguna otra prescripción de medicamento. Solamente su dosis de medicamento por la mañana fue manipulada durante esta investigación.

Charlie participó en un programa de verano para niños con TDAH, el cual se llevó a cabo durante tres semanas en las mañanas entre las 8:30 y 11:30 de la mañana. Todos los procedimientos fueron conducidos en este ambiente.

*Definición de respuesta y medias.*

Las conductas disruptivas blanco (vocalizaciones inapropiadas, estar fuera del asiento, jugar con objetos) y las definiciones de respuesta se basaron en procedimientos observacionales directos para TDAH descritos por Barckley (1990). Las vocalizaciones inapropiadas fueron definidas como cualquier ruido vocal o vocalización que no era precedida por levantar la mano y el recibir autorización por parte de un adulto. La conducta de estar fuera del asiento fue definida como aquella en donde todo el cuerpo del niño no estaba apoyado en el asiento. Jugar con objetos fue definida como el tocar juguetes, las paredes, los apagadores de la luz, o cualquier otro objeto que no estuviera en el pupitre del estudiante o que no estuviera asociado a la tarea asignada. Las respuestas fueron tomadas en cuenta dentro de una misma categoría, a saber, conducta disruptiva o conducta inapropiada.

Usando un registro de intervalo parcial de 10 segundos (registro cada 10 segundos), dos observadores simultáneos pero independientes registraron todas las respuestas durante nueve sesiones (28%). Los acuerdos fueron calculados dividiendo el total de acuerdos entre el número total de acuerdos más desacuerdos y multiplicado por 100. El acuerdo entre observadores promedio 95% a través de las respuestas (con un rango de 84% a 100%).

### *Procedimiento*

Cada día entre la 7:30 y las 8:00 a.m., Charlie recibió 5 mg de Ritalin o placebo a partir de un diseño multielemento. Entre las 9:00 y las 11:00 a.m., cada condición medioambiental descrita más adelante fue llevada a cabo a partir de un diseño multielemento durante sesiones de 10 minutos. Esto es, las condiciones medioambientales (llamadas de atención de la maestra, provocación de los compañeros y tiempo fuera) fueron alternadas cada día, y el medicamento fue alternado a través de los días.

Durante la condición de *llamada de atención* de la maestra, Charlie se sentó en su lugar cerca de 3 m y de frente a siete estudiantes de la clase, y se le dijo A) que permaneciera en su asiento, b) que estuviera quieto, y c) que completara sus hojas de trabajo de matemáticas. La maestra permanecía cerca aproximadamente a 3 m de Charlie y desde este lugar la maestra llamaba la atención a Charlie inmediatamente después de que este presentara alguna conducta inapropiada (p.e. “necesitas permanecer en tu asiento”) e ignoraba todas las demás respuestas. Si las conductas blanco eran altas en esta condición con relación a las otras condiciones, esto podría ser consistente con la hipótesis de que esas conductas eran mantenidas por la atención de la maestra en la forma de llamada de atención. Problemas fáciles fueron asignados durante esta condición para reducir la reducir la probabilidad de las conductas problema fueran mantenidas por escape.

Durante la condición de *tiempo fuera*, los arreglos de cómo sentarse y las instrucciones fueron las mismas que en la condición de llamada atención, excepto que a) Charlie se le pidió que completara hojas de trabajo difíciles y b) se le dijo que ser puesto en tiempo fuera si el no permanecía sentado y quieto. Contingente a la conducta disruptiva, la silla de Charlie fue volteada durante 30 segundos. Después de los 30 segundos, la maestra regreso a Charlie a la posición normal y le indicó que siguiera trabajando. Si Charlie dejaba su silla durante el tiempo fuera, algunos instigadores secuenciales (p. e. iniciando con una provocación verbal, seguida por una provocación gestual y luego provocación física si era necesaria) fueron usados para regresarlo a su

silla. Las tareas difíciles fueron usadas en esta condición para provocar de alguna manera que la conducta problema fuera mantenida por escape, es decir que Charlie evitara hacer las tareas difíciles y hacer más probable la ocurrencia de las conductas problema. De tal manera que si las conductas blanco se presentaban más en esta condición en relación a las otras condiciones, esto podría corroborar la hipótesis de que esas conductas estaban mantenidas por la conducta de escape de las tareas difíciles.

Para la condición de “provocación de los compañeros”, un compañero aliado (niño al que los investigadores le indicaron cómo debía comportarse o qué debía hacer con relación a Charlie) fue identificado y se le dijo “Charlie tiene que trabajar muy duro para terminar su trabajo” y se le dijo que sería el “ayudante” especial de la maestra. Inmediatamente antes de cada sesión, al compañero aliado se le daban instrucciones en privado “pon atención a lo que Charlie está haciendo, y si tu lo ves fuera de su asiento o si dice cualquier cosa, tu debes decirle algo”, asimismo se le hacían algunas sugerencias acerca de lo que le podía decir. El compañero fue instigado a poner atención a Charlie, durante esta condición Charlie fue sentado con otros dos compañeros, en una de las cuatro mesas que estaban a los lados y enfrente unas de otras, a Charlie se le dieron hojas de trabajo de matemáticas fáciles, y a todos los estudiantes se les dijo que permanecieran en sus lugares y que trabajan tranquilos hasta que les dijera alto. La maestra permaneció a una proximidad de 3 m e ignoró la conducta de todos los estudiantes. Si las respuestas blanco se presentaban en frecuencias altas en esta condición con relación a las otras, los resultados en esta condición podrían ser congruentes con la hipótesis de que esas conductas estaban mantenidas por la atención de los compañeros.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

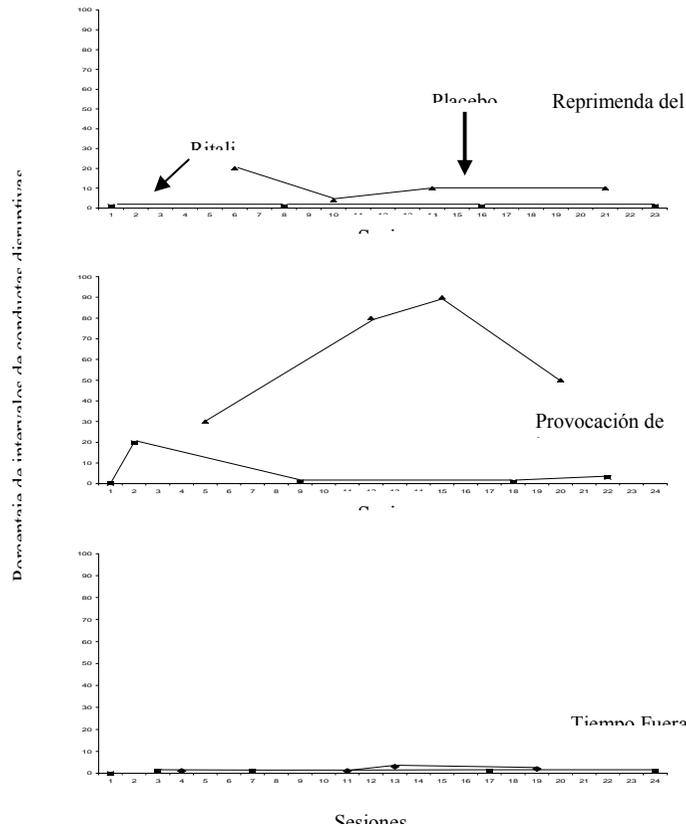


Figura 1 Porcentaje de intervalos con conductas disruptivas durante las condiciones de placebo y medicamento a través de todas las condiciones análogas.

La Figura 1 muestra los efectos relativos al Ritalin y el placebo durante las condiciones de llamadas de atención de la maestra, la provocación del compañero y el tiempo fuera. Los niveles de conducta disruptiva fueron relativamente bajos en las condiciones de llamadas de atención de la maestra y tiempo fuera, sin considerar si Charlie recibió Ritalin o placebo. De manera similar los niveles de conducta disruptiva se observaron en la condición de provocación del compañero en los días en que Charlie tomó Ritalin (M0 5%; con un rango de 1% a 17%). En contraste, los niveles de conducta disruptiva fueron mucho más altos en la condición de provocación del compañero en los días que Charlie tomó placebo (M0 64%; con un rango de 32% a 93%). Esos resultados son consistentes con la hipótesis de que a) la conducta disruptiva era mantenida por el

reforzamiento positivo en la forma de atención del compañero y b) el Ritalin funciona al alterar ya fuese sobre atención del compañero como estímulo antecedentes o el valor reforzante de la atención del compañero.

Es posible que los medicamentos tales como el Ritalin puedan actuar como operaciones de establecimiento (Michael, 1993, Poling, 1986) y así producir interacciones entre los tratamientos conductuales y farmacológicos al alterar la efectividad reforzante relativa de estímulos particulares. Así, esto es posible (aunque no precisamente demostrable) que el Ritalin pudo haber disminuido el valor reforzante relativo de la atención del compañero, que estaba asociado con la conducta inapropiada. Es posible también que el Ritalin pueda mejorar la conducta del estudiante al establecer una tarea particular como más reforzante para algunos estudiantes (por ejemplo Wilkinson, Kircher, McMahon, & Sloan, 1995), o alternatively, el Ritalin puede reducir la aversión de algunas de las características de las tareas demandadas para los estudiantes. Los efectos potenciales sobre otros tipos de consecuencias (por ejemplo actividades, ítems tangibles) también permanecen desconocidos. Los efectos potenciales pueden ser una dirección importante para investigación futura.

Algunas limitaciones pueden ser consideradas en estudios futuros. Primero, las instrucciones y todas las condiciones antecedentes (por ejemplo tareas) deben mantenerse constantes para evaluar más específicamente los efectos del Ritalin como una operación para establecer diferentes tipos de consecuencias. Segundo, una condición control y una condición de Ritalin solamente puede ser conveniente. Tercero, es posible que las tasas altas de conducta disruptiva en la condición de provocación de los compañeros relativas a las otras dos condiciones resultaron en parte de las diferencias en la notoriedad de los estímulos ("Charlie siéntate frente a tu compañero") más que un cambio en la efectividad de reforzamiento de la atención del compañero. Finalmente, las limitaciones de tiempo (tres semanas del programa) evitarán análisis más detallados.

## EFFECTOS DEL DESVANECIMIENTO EN LA ADQUISICIÓN Y RETENCIÓN DE LA LECTURA ORAL.

Jeffrey R. Corey y Jeffrey Shamow.  
Dep.. of Psychology, C. W. Post College, Greenvale, N. Y.

Se compararon dos programas de lectura, uno de ellos involucraba superposición de un dibujo y la letra escrita, y el otro por desvanecimiento del dibujo, así como la evaluación de una respuesta de observación en el segundo experimento. Se seleccionaron niños no lectores de entre 4 a 5.8 años de edad para que aprendieran a leer de forma oral algunas palabras. Se observaron diferencias entre los programas, pero no así cuando se involucró la respuesta de observación.

La lectura puede ser definida como una discriminación en la que "...una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo impreso no auditivo" (Skinner, 1957; pag.66); así, el objetivo de cualquier programa para enseñar lectura oral debe ser facilitar la adquisición de dicha discriminación. Procedimientos para el rápido dominio de una discriminación compleja a base de transferir el control de una dimensión de estímulo a otra, han sido probados en pichones (Terrace, 1963), niños normales (Moore y Goldiamond, 1964; Gollin y Savoy, 1965) y retardados (Sidman y Stoddard, 1969; Touchette, 1968). En cada caso, el procedimiento consistió en superponer (o sobreponer) un estímulo "nuevo" en donde ya se había instalado un estímulo que provocaba una respuesta esperada, y cuando ese estímulo nuevo provocara tal respuesta, el estímulo "viejo" se elimina poco a poco.

Reese (1965) empleó un método de desvanecimiento para adiestrar algunos pichones a responder apropiadamente a dos palabras impresas, "voltea" y "pica", en tanto, McDowell. (1968) eliminó gradualmente los estímulos ecoicos (ruidos), pictóricos y textuales mientras pequeños de jardín de niños leían *Ricitos de Oro*. En un estudio posterior (McDowell, Nunn y McCutcheon, 1969) se realizó una comparación entre el desvanecimiento y un programa en que los

niños adivinaban las mismas palabras y recibían retroalimentación del experimentador. Ambos grupos estuvieron mejor en las pruebas de retención que el grupo-control sin tratamiento; pero ambos métodos instruccionales resultaron igualmente efectivos. No obstante, en estos estudios no hubo comparaciones directas que demostraran que efectivamente el desvanecimiento era más "efectivo" respecto a la superposición, además de que no especificaron qué tipo de retroalimentación se efectuó en dicho estudio.

En vista del uso general del método "visual" para enseñar lectura (Heilmna, 1961), y dado que por lo común el mismo incluye la superposición de estímulos impresos (como tarjetas con dibujos) y verbales o pictóricos, sin un programa de pasos ordenados donde indique cómo transferir la respuestas a estímulos impresos (como dibujos), el presente estudio se llevó a cabo para comparar, directamente, el desvanecimiento y la superposición en la obtención y retención de la lectura oral. Un propósito adicional fue estudiar el papel de las respuestas de observación abiertas, en la transferencia del control de estímulo durante la situación de lectura.

### EXPERIMENTO I

#### METODO

##### Sujetos:

12 niños normales, "no-lectores", de sección maternal, 6 niños y 6 niñas, de 4 a 5 y medio años de edad, fueron asignados, al azar, a uno de los grupos: Desvanecimiento (D) y superposición (S). Las observaciones piloto establecieron que los niños designados como "no-lectores" por los instructores de la guardería, no pudieron leer las palabras usadas más adelante en el estudio.

##### Aparatos

Los estímulos fueron seis tarjetas (Milton Bradley, para principiantes), cada una de ellas con una palabra, y su dibujo respectivo: manzana, pelota, caballo, perro, elefante y libro. Se mostraron negativos fotográficos en marcos de transparencias Kinderman, con cantidades

variables de material traslúcido (combinación de papel de máquina con papel copia) que cubrían las láminas. Se siguieron seis pasos en el procedimiento de desvanecimiento para cada palabra. En el paso 1, tanto la lámina como la palabra tenían una transmisión de luz de aproximadamente un 40%, mientras que el fondo transmitía aproximadamente un 0.16%. La palabra y el fondo permanecieron constantes para el resto de los pasos, mientras que la lámina transmitió como sigue: paso 2, 7.1%; paso 3, 3.5%; paso 4, 2.2%; paso 5, 1.5% y paso 6, solamente la palabra y el fondo. Las mediciones fueron obtenidas con un densitómetro Macbeth Quantilog, Mod. TD102.

Las transparencias fueron proyectadas en una pantalla trasera, de 18.3 por 23.7 cm., montada en el frente de una caja de madera laminada que encerraba un proyector Kodak Carrusel 850 y un surtidor de dulces. En el centro inferior de la pantalla estaba la cara tridimensional de un payaso, con una luz piloto roja por nariz. El conducto del surtidor de dulces terminaba por debajo del payaso. La lámpara del proyector, el cambio hacia delante y atrás de transparencias y la presentación de luz y dulces se manejaban a control remoto.

### **Procedimiento.**

Se colocó a los sujetos frente al aparato y se les instruyó diciéndoles que verían unas láminas y unas palabras en la pantalla, debiéndole decir al "Payaso Feliz", de qué palabras se trataba. Si estaban en lo correcto, "Don Feliz" se encendería y a veces les daría dulces. Las respuestas verbales apropiadas fueron seguidas, todas las veces, en promedio, por la entrega de caramelos. Las transparencias fueron divididas arbitrariamente en tres series de dos combinaciones (palabra-lámina) y los estímulos, en cada serie, se presentaron mezclados. En el grupo de superposición (S) cada serie de dos combinaciones palabra-lámina se presentó a su máxima intensidad (paso 1), cinco veces, seguida de la presentación de la palabra únicamente (paso 6). Este último paso constituía la prueba inicial; así,

hubo tres de dichas pruebas durante la adquisición, una para cada par de palabras.

El procedimiento de desvanecimiento (D) fue similar, aunque para los pasos 2 a 5, cada lámina se hizo progresivamente más oscura, mientras que la palabra permaneció a su máxima intensidad. De nuevo el paso 6 constituyó la prueba inicial con sólo la palabra visible. El orden de presentación de palabras individuales fue el mismo para ambos grupos. Después de la última prueba inicial se examinó a los sujetos, respecto a las seis palabras solas en orden mezclado; esto constituyó la prueba acumulativa. Las conductas inapropiadas (ver al experimentador, hablar) fueron controladas a través del uso de un procedimiento de tiempo fuera, en que la pantalla era oscurecida momentáneamente hasta que la respuesta inapropiada hubiera terminado. En ningún grupo se emplearon instigaciones verbales que no fueran las instrucciones. Todos los niños pudieron nombrar las láminas, y las respuestas de los sujetos a los estímulos pictóricos o impresos fueron hechas sin ambigüedad. Detección, reforzamiento y registro de las respuestas correctas fueron llevados a cabo por el segundo autor del presente artículo.

### **RESULTADOS**

El número promedio de palabras correctas, de un total de 6 posibles, fue como sigue: grupo D, prueba inicial = 5.67, acumulativa = 3.00; grupo S, prueba inicial = 0.33, prueba acumulativa = 0.83. Estos datos están mostrados en la figura 1. Un análisis de varianza arrojó una  $F$  de 76.13 ( $gl = 1, 10, p < 0.005$ ) para el método de presentación (desvanecimiento, en oposición a superposición). El efecto del momento de la prueba (inicial, en oposición a acumulativo) fue importante ( $F = 0.46$ ). La interacción entre el método de presentación y el momento de la prueba fue significativa en  $p < 0.005$  ( $F = 34.02, gl = 1.10$ ), pues reflejó un decremento en la ejecución, de la prueba inicial a la prueba acumulativa, para el grupo de desvanecimiento. Una prueba  $t$  *post hoc* entre grupos, en el test acumulativo arrojó una  $t$  de 3.61 ( $gl = 10, p < 0.005$ ) a favor del grupo de desvanecimiento.

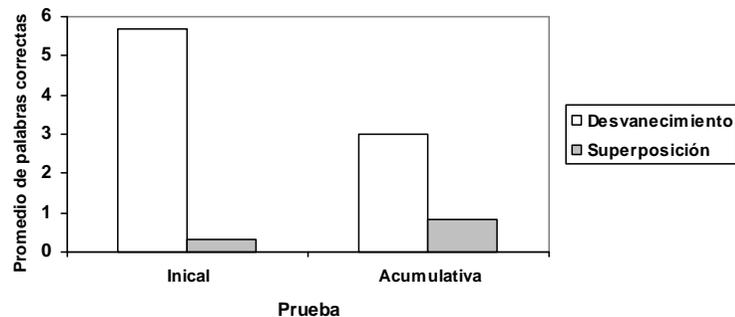


Figura 1. Promedio de palabras leídas correctamente en función del procediendo didáctico y del momento de la prueba.

## EXPERIMENTO II

El experimento I demostró que el desvanecimiento facilita la adquisición de la lectura más eficientemente que el de superposición. El experimento II tuvo el propósito de repetir directamente el experimento I, con el requisito adicional de una respuesta de observación abierta, para la mitad de los sujetos. Puede suponerse (Terrace, 1963) que el desvanecimiento es efectivo porque fuerza al sujeto a cambiar la "atención" de la dimensión original del estímulo, a la nueva, a través de un procedimiento simple de superposición, mediante el desarrollo de una cadena de respuestas tales como tocar la palabra impresa con el dedo antes de nombrarla. Si este procedimiento, relativamente simple, produce resultados comparables al desvanecimiento, se podrán evitar entonces los problemas técnicos de programar, en el salón de clases, una secuencia de estímulos desvanecidos.

Un propósito adicional del experimento II fue probar la retención, a largo plazo, de las respuestas de lectura, después de los diferentes programas de adiestramiento, dado que un procedimiento que produce sólo efectos transitorios será de valor práctico limitado.

## METODO

### Sujetos

40 pequeños, no-lectores, de sección maternal: 17 niños y 23 niñas, de 4 a 5 años de edad.

### Aparatos.

Los aparatos fueron los mismos que en el experimento I, con la adición de una campana que sonaba cuando la nariz del payaso se iluminaba.

### Procedimiento

Los siguientes grupos de 10 sujetos fueron asignados al azar en las casillas de un diseño factorial de 2 por 2: desvanecimiento (D), superposición (S); desvanecimiento más observación (DO) y superposición más observación (SO). En los grupos D y S se repitió el procedimiento del experimento 1 señalado anteriormente. El procedimiento para los grupos DO y SO fue idéntico que para los grupos D y S, respectivamente, excepto que se le decía al niño que tocara la palabra antes de decir verbalizar tal palabra; la luz, la campana y los dulces eran retenidos hasta que éste ejecutara tal cadena, que necesitó pocas instigaciones para ser mantenida. La presentación de los estímulos, programa de reforzamiento (es decir, la presentación de dulces después de que los niños verbalizaran las respuestas correctas), y la administración de las pruebas inicial (que los niños dijeran la palabra sin que estuviera presente el dibujo) y acumulativa (cuando preguntaban a los niños una serie de palabras para que las leyeran sin la ayuda de las imágenes) fueron las mismas que en el experimento I, con la adición de una prueba de retención administrada a un intervalo promedio de 44 días (rango: 26 a 69), después de la prueba acumulativa, es decir, volvieron a preguntar las palabras a los niños después de un poco más de un mes de haber sido entrenados.

## RESULTADOS

Una análisis de varianza de respuestas correctas (de seis posibles), en función del grupo y del intervalo de retención arrojó un efecto

significativo del método de presentación ( $F = 14.01$ ,  $gl$  1, 3;  $p < 0.005$ ) y del intervalo de retención ( $F = 34.4$ ,  $gl$  2, 72;  $p < 0.005$ ), mientras que el efecto de las respuestas de observación no fue significativo ( $F = 0.05$ ). En suma, ninguna de las interacciones se aproximó a la significancia. Los grupos de desvanecimiento alcanzaron mejores calificaciones de retención que los grupos de superposición; las calificaciones promedio para los grupos individuales en función del intervalo de retención fueron como sigue: prueba inicial  $S = 2.8$ ,  $SO = 2.2$ ,  $D = 3.4$ ,  $DO = 4.01$ ; prueba acumulativa  $S = 1.9$ ,  $SO = 1.5$ ,  $D = 2.6$ ,  $DO = 3.1$ ; prueba de retención  $S = 0.9$ ,  $SO = 1.4$ ,  $D = 1.8$ ,  $DO = 2.0$ . Las medias mezcladas de ( $D$  y  $DO$ ) desvanecimiento y de ( $S$  y  $SO$ ) superposición para las tres pruebas, aparecen en la figura 2.

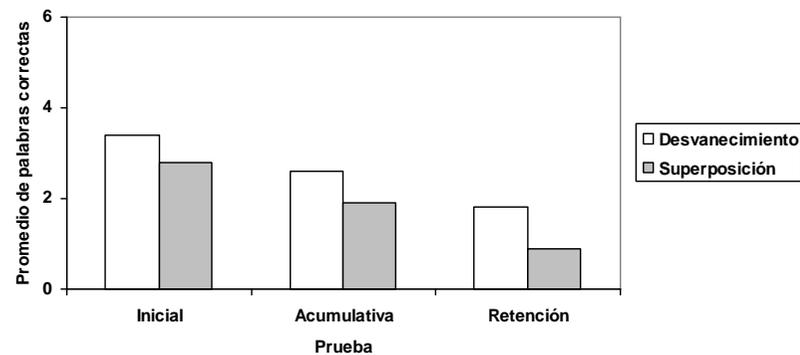


Figura 2. Promedio de palabras correctamente leídas en función del procedimiento didáctico y del intervalo de retención

## DISCUSION

El hallazgo general de este estudio fue el de que un procedimiento de desvanecimiento puede aplicarse provechosamente a la situación de lectura, ya que produce menos errores que el procedimiento de superposición a lo largo de un amplio rango de intervalos de prueba. La diferencia en la magnitud del efecto principal en los experimentos I y II puede haberse debido a diferencias de población o a otros factores; pero el hallazgo general (que el desvanecimiento es más eficiente que la superposición) se repitió claramente. Debe notarse, sin embargo, que el presente procedimiento de desvanecimiento estuvo rígidamente predeterminado para igualar el número de

exposiciones y reforzamientos recibidos en los grupos de desvanecimiento y superposición; por lo común, el desvanecimiento se continúa hasta que el sujeto comete un error, y en ese punto el estímulo controlador es reintroducido a mayor intensidad; es decir, cuando un error se presenta, se vuelve a introducir el estímulo que se está presentando para el entrenamiento, pero tal estímulo debe estar exhibido con mayor fuerza, puede ser con la palabra remarcada en **negritas** o subrayada. Seguramente este procedimiento de dosificación hubiera resultado más efectivo que el procedimiento presente para producir una adquisición casi sin errores; por lo mismo, es más apropiado cuando se trabaja con niños que difieren enormemente en sus tasas de adquisición de la discriminación.

Las implicaciones de la ineficacia del encadenamiento de una respuesta abierta de observación son ambiguas. Quizá la función principal del desvanecimiento no involucre cambio alguno en la atención, o bien, la manipulación del presente estudio no haya sido eficaz para cambiarla; en cualquier caso, los resultados presentes parecen indicar que puede ser de poco valor instruir a un niño a que señale una palabra durante la adquisición de lectura oral; por lo tanto, se previene al lector para que no formule inferencias de los efectos ligeros y poco significativos de las contingencias de observación del experimento II.

Dado el uso general del procedimiento de "lectura visual" (superposición), tanto solo como en combinación con una aproximación fonética a la enseñanza de la lectura (Heilman, 1961), puede parecer aceptable desear una reducción de los primeros errores comunes en lectura, a través de un método de desvanecimiento. Aun cuando el procedimiento de superposición no se llegara a emplear, un niño puede beneficiarse con la alta densidad de reforzamiento asociado a la ejecución "sin errores" en el comienzo del adiestramiento, o mediante un programa terapéutico, dado que Hively (1962) ha mostrado que el buen éxito inicial en discriminaciones simples, facilita la ulterior ejecución en complejas ejecuciones.

## A4

TERAPIA DE LA CONDUCTA EN EL HOGAR: MEJORAMIENTO DE LAS  
RELACIONES ENTRE LOS PADRES Y EL HIJO, CON EL PADRE  
DESEMPEÑANDO UN PAPEL TERAPÉUTICO

Robert P. Hawkins, Robert F. Peterson, Edda Schweid y Sidney W.  
Bijou

Es un hecho el reconocimiento por parte de los terapeutas, el papel que juegan los padres en el desarrollo conductual del niño.

Los diversos profesionales que trabajan con problemas conductuales del niño han utilizado con frecuencia técnicas cuya meta es modificar las relaciones entre los padres y el hijo, por ejemplo, se puede aplicar psicoterapia al padre de un niño que presenta conducta desviada a fin de cambiar la conducta que emite el niño; también, se puede simplemente aconsejar al padre acerca de cómo debe reaccionar ante su hijo frente a su comportamiento, o se puede dar psicoterapia o dar consejos tanto al padre como a su hijo.

La técnica que se emplee, dependerá seguramente del tipo de terapeuta que se consulte o de la orientación teórica del mismo.

Bijou y Sloane (1996) han hecho un análisis general de las técnicas terapéuticas que se emplean con niños.

Algunas terapias psicológicas tienen varias deficiencias. Por una parte, el terapeuta rara vez observa la conducta del niño y deja que el padre defina y describa completamente el problema de conducta, rara vez observa la conducta del padre ante el niño, de manera que se tiene mucha confianza en el informe verbal del padre y del niño y en la imaginación del terapeuta.

Asimismo cuando el terapeuta hace "indicaciones prácticas", pueden ser tan generales o tan técnicas que el padre tiene dificultades para traducirlas a conductas específicas.

Y finalmente como no se lleva ningún registro objetivo de los cambios que experimenta la conducta en intervalos cortos, es difícil juzgar la eficacia del tratamiento.

Wahler, Winkel, Peterson y Morrison (1997) han creado una técnica para alterar efectivamente las relaciones entre la madre y el hijo en un ambiente de laboratorio, llevando registros objetivos de la conducta de la madre y la del niño. El presente estudio se llevó a cabo para determinar que tan factible es el aplicar un tratamiento en el ambiente natural donde normalmente ocurre la conducta: el hogar.

Al igual que en los estudios de Wahler et al, la madre funcionó como terapeuta, además recibió instrucciones explícitas de cómo y cuándo interactuar con el niño.

Se registraron directamente las conductas de la madre y el niño.

#### METODO

##### *Sujeto*

El niño de este estudio fue un chico de cuatro años, de nombre Peter S. Es el tercero en su familia de clase media con cuatro niños. Se había llevado a Peter a la clínica de la Universidad porque era extremadamente difícil manejarlo y controlarlo. Su madre declaró que se consideraba inútil tratar con sus berrinches frecuentes y su desobediencia. Peter pateaba con frecuencia los objetos o gente, se quitaba la ropa, la rompía, decía groserías a la gente, molestaba a su hermana menor, hacía diversas amenazas, se golpeaba, y se enojaba mucho con la frustración más ligera. Exigía una atención casi constante y rara vez cooperaba con su mamá. Además Peter no estaba entrenado para ir al baño y no siempre hablaba con claridad. En este estudio no se trató ninguno de estos últimos problemas.

Se había evaluado a Peter en una clínica para niños retardados cuando tenía tres años y otra vez cuando tenía cuatro. Su calificaciones en el test de Stanford Binet, forma L-M fueron 72 y 80, respectivamente. Se dijo que tenía inteligencia fronteriza, que era hiperactivo y que posiblemente tenía daño cerebral.

##### *Ambiente y conductas*

Los experimentadores (Es), al observar a la madre y al niño en el hogar, notaron que parecía que aquella mantenía con su atención muchas de las conductas indeseables de Peter. Cuando éste se comportaba inapropiadamente, con frecuencia ella trataba de explicarle por qué no debía actuar así; o trataba de interesarlo en alguna actividad nueva ofreciéndole juguetes o comida. (Con frecuencia, este método de “distracción”, lo ponen en práctica los maestros y es su técnica preferida para tratar la conducta indeseable; sin embargo la teoría de la conducta indica que aunque la distracción puede ser eficaz temporalmente para tratar estas conductas, el uso repetido de este procedimiento puede aumentar la frecuencia del grupo de respuestas indeseables). Ocasionalmente se castigaba a Peter quitándole un juguete maltrecho, u otro objeto, pero con frecuencia podía persuadir a su madre de que le regresara el objeto casi inmediatamente. También lo castigaban poniéndolo en una silla alta y obligándolo a permanecer por periodos cortos. Por lo general, se presentaba una cantidad considerable de conducta de berrinches después de estas medidas disciplinarias. Antes de iniciar el estudio se analizaron a fondo, las dificultades del niño con su madre. Se le dijo que la terapia podía durar varios meses, y que era de naturaleza experimental y que sería necesaria su participación. Fue fácil que aceptara su participación.

El tratamiento se componía de dos o tres sesiones por semana cada una de una hora de duración aproximadamente. Se le dijo a la madre de Peter que se dedicara a sus actividades comunes durante esas sesiones. Se permitió que su hermana menor estuviera presente y que interactuar con él como lo hacía siempre. Se permitió que Peter se moviera libremente por la parte principal de la casa: el cuarto de juegos, el cuarto de planchar, el desayunador, la cocina y la sala, porque los espacios grandes que había en esas zonas hacían posible observar su actividad con un mínimo de movimientos por parte de los experimentadores; éstos no respondían nunca a Peter ni a su hermana. Cuando los niños hacían preguntas acerca de ellos o les hablaban, la madre les decía “Déjenlos solos: están trabajando”.

Las observaciones iniciales mostraron que las respuestas siguientes constituían gran parte del repertorio de conductas indeseables de Peter: a) *morder* su camisa o su brazo; b) sacar la lengua; c) patearse o golpearse, patear a otras personas u objetos; d) llamar a alguien o a algo con una grosería; e) quitarse la ropa o amenazar con hacerlo; f) decir ¡no!, con voz alta; amenazar con dañar objetos o personas; h= arrojar objetos, e i) empujar a su hermana. Estas nueve respuestas se denominaron colectivamente “conducta objetable” (conducta **O**) y su frecuencia de ocurrencia se midió registrando si había presentado o no una conducta **O** en cada intervalo sucesivo de diez segundos. Se uso este mismo método para obtener un registro de la frecuencia de todas las verbalizaciones que dirigía Peter a su madre y de la frecuencia de las verbalizaciones de ésta hacia el niño.

A fin de evaluar la confiabilidad entre los observadores, se emplearon como observadores a dos experimentadores en ocho ocasiones y a otros tres en una ocasión. Como a veces era posible que un observador se diera cuenta cuando otros observadores habían anotado una respuesta, puede sobrestimarse las puntuaciones de confiabilidad obtenida. En cada sesión cada observador obtenía puntuaciones de la frecuencia total de las conductas **O**, de las verbalizaciones del niño y de las de la madre. Cuando se empleaban dos observadores, la proporción de acuerdo respecto a cualquiera de estas tres clases de conducta se calculaba dividiendo la puntuación menor entre la mayor. Cuando se empleaban tres observadores, se sacaba un promedio de las tres proporciones de una clase de conducta para obtener una proporción media de acuerdo. El acuerdo respecto a las conductas **O** varió de 0.70 a 1.00 con una media de 0.88, con una media de .94. El acuerdo respecto a las verbalizaciones de la madre hacia Peter varió de 0.82 a 0.98, con una media de 0.94. El acuerdo respecto a las verbalizaciones de Peter hacia su madre varió de 0.90 a 0.99, con una media de 0.96.

#### *Procedimiento*

El tratamiento se dividió en cinco etapas.

El primer periodo de línea base, el primer periodo experimental, el segundo periodo de línea base, el segundo periodo experimental y el periodo de seguimiento.

*Primer periodo de línea base.* Durante este periodo Peter y su madre interactuaron como siempre. Los experimentadores registraron sus conductas y después de dieciséis sesiones, cuando se había hecho una estimación adecuada de la tasa de conducta **O** se inicio con la etapa siguiente.

*Primer periodo experimental.* Antes de iniciar este periodo, se le informó a la madre de las nueve conductas objetables que se tratarían. Se le mostraron tres gestos o señales que indicaban cómo tenía que comportarse con Peter. La señal "**A**" significaba que debía decir a Peter que suspendiera cualquier conducta **O** que estuviera emitiendo. La señal "**B**" indicaba que tenía que colocar inmediatamente a Peter en su cuarto y cerrar la puerta. Cuando se presentaba la señal "**C**" tenía que prestarle atención elogiarlo y tener contactos físicos afectuosos. De manera que cada vez que Peter emitía la conducta **O**, se hacía la señal a la señora, para que le dijera que parara o que lo pusiera en su cuarto. Cuando se presentaba por primera vez la conducta **O** durante la sesión experimental, se hacía la señal a la señora, para que simplemente le dijera a Peter que parara; pero si repetía la misma respuesta en cualquier momento subsiguiente durante la sesión, se le hacía la señal para que lo pusiera en su cuarto. (Puede considerarse que este periodo de aislamiento era un tiempo fuera de los estímulos asociados con el reforzamiento positivo). Ocasionalmente, cuando el experimentador notaba que Peter estaba jugando de una manera especialmente deseable, se hacía la señal "**C**" y su madre le respondía con atención y aprobación. Se le pidió a la señora que limitara la aplicación de estas nuevas contingencias conductuales en la sesión experimental. Se le dijo que se comportara de manera habitual a las otras horas del día.

El periodo de aislamiento de Peter no se contaba como parte de la hora experimental, de modo que cada sesión consistía de una hora de

observación en la principal zona de la casa. Cuando se le ponía en su cuarto, se pedía a Peter permaneciera ahí un mínimo de cinco minutos. Además tenía que estar quieto durante un periodo corto antes de que se le permitiera salir. Como de antemano se le habían sacado del cuarto todos los objetos que pudieran servir para jugar, el niño tenía pocas oportunidades de divertirse. Ni su mamá, ni su hermana de Peter interactuaban con él durante el periodo de "tiempo fuera", sin embargo, en dos ocasiones fue necesario cambiar este procedimiento. Estas desviaciones ocurrieron cuando Peter rompió las ventanas de su cuarto y grito que se había cortado. La primera vez la mamá de Peter, entró al cuarto y barrió los vidrios, lo regañó por romper la ventana, miro la naturaleza (menor) de su herida y salió. La segunda vez vendó su herida pequeña y salió inmediatamente. Peter rompió una ventana en otra ocasión, pero como no hubo heridas aparentes el acto fue ignorado.

*Segundo periodo de línea base.* Después de seis semanas, cuando la frecuencia de las conductas **O** pareció estable, se regresó a las contingencias del primer periodo de línea base. Se le dijo a la señora, que interactuara con Peter exactamente como lo había hecho en las sesiones de observación anteriores (las no experimentales). En este segundo periodo de línea base hubo catorce sesiones.

*Segundo periodo experimental.* Después del segundo periodo de línea base, se volvió a implantar el procedimiento experimental durante seis sesiones más. Las contingencias fueron idénticas a las del primer periodo experimental excepto porque se excluyó la atención durante el juego deseable, salvo en un caso accidental.

*Seguimiento.* No hubo ningún contacto entre los experimentadores y la familia de Peter durante veinticuatro días después del segundo periodo experimental. A la señora, se le dio completa libertad para usar con Peter cualquier técnica que le pareciera adecuada, incluso el tiempo fuera, pero no se le dieron instrucciones específicas. Después de este intervalo de veinticuatro días se hicieron tres sesiones de postratamiento para determinar si todavía eran evidentes las

mejorías logradas durante el tratamiento. Estas sesiones de seguimiento de una hora fueron semejantes a los periodos de línea base anteriores, pues se le decía a la señora, que se comportara competir de manera habitual.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

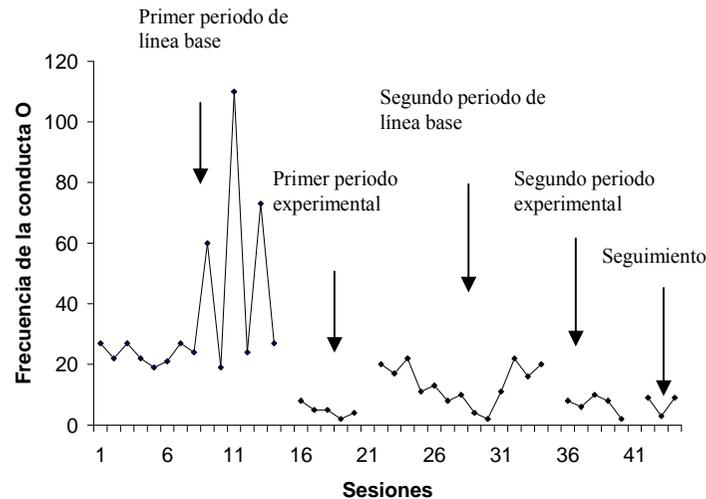


Figura 1. Número de intervalos de diez segundos, por sesión de una hora, en donde se presentó la conducta O. Los asteriscos indican la sesión en que se comprobó la confiabilidad

En la figura 1 se muestra la frecuencia de las conductas O de Peter en cada condición de tratamiento. Los asteriscos marcan las sesiones en las que se evaluó la confiabilidad de los observadores. Estas nueve sesiones de confiabilidad se muestran gráficamente en términos del promedio de las frecuencias obtenidas por los diferentes observadores. Durante el primer periodo de línea base, la tasa de las conductas O varió entre 13 y 113 por sesión. Se presentó una disminución abrupta en el primer periodo experimental; la tasa varió de uno a ocho por sesión. En el curso de este periodo, se aisló a Peter un total de cuatro veces, dos en la sesión 17, una en la sesión 18 y otra vez la sesión 22. Se le presentó atención especial dos veces en la sesión 17, seis en la 18 y una vez en cada una de las sesiones 20 y 21.

Durante el segundo periodo de línea base, la tasa de conductas O varió entre dos y veinticuatro por sesión. Aunque este aumento

estuvo por encima del periodo experimental, la frecuencia de la respuesta no fue igual a la del primer periodo de línea base. El hecho de no haber podido regresar a los niveles anteriores puede deberse a varias razones; por ejemplo, a la mitad de la segunda línea base, la señora informó que tenía dificultades considerables para responder ante Peter como lo había hecho durante el primer periodo de línea base. Declaró que se sentía “segura de sí” y que no podía recordar cómo se comportaba antes con su hijo. Era evidente que la señora, le daba órdenes firmes a Peter cuando quería que el niño hiciera algo y que no “se rendía” después de negarle algo. Los experimentadores notaron, además que Peter recibía más afecto de su madre; sin embargo, este aumento del afecto parecía deberse al cambio que operó en la conducta de Peter más que a su madre, pues en los últimos tiempos Peter había empezado a acercarse con expresiones afectuosas.

La tasa de conductas O que hubo en el segundo periodo experimental fue semejante a la del primer periodo experimental; hubo de dos a ocho por sesión. La atención especial se dio solamente una vez (accidentalmente) en la sesión 38.

Los datos obtenidos durante el periodo de seguimiento muestran que las conductas O de Peter siguieron teniendo tasas bajas después de haber transcurrido un intervalo de veinticuatro días. La señora, informó que Peter se portaba bien y que era mucho menos exigente de lo que había sido anteriormente. Señaló que estaba usando la técnica de tiempo fuera una vez por semana aproximadamente. El experimentador tuvo la impresión de que no solo había cambiado la cantidad, sino también la calidad, es decir, la topografía de las conductas O. Desde el segundo periodo de línea base se había observado que a las conductas O les faltaban con frecuencia componentes que habían tenido anteriormente, como por ejemplo, las expresiones faciales, las calidades de voz y el vigor de movimientos que constituyen típicamente la conducta de enojo. De modo que parecería que no solamente se mantuvieron los efectos del tratamiento en ausencia de los experimentadores y sin los procedimientos experimentales, sino que se generalizaron de la hora del tratamiento al resto de las horas del día. Estos procesos se mantenían mediante el uso ocasional del aislamiento

(contingente por supuesto, sobre la ocurrencia de la conducta objetable) y de otras alteraciones de la conducta de la madre.

En la figura 2 que muestra la interacción verbal entre Peter, se presentan pruebas de que la conducta de la señora ante su hijo si cambió en el curso del tratamiento. Comparando las figuras 1 y 2 puede verse que algunas veces variaron al mismo tiempo la frecuencia de conductas **O** y la frecuencia de las verbalizaciones de la madre hacía Peter.

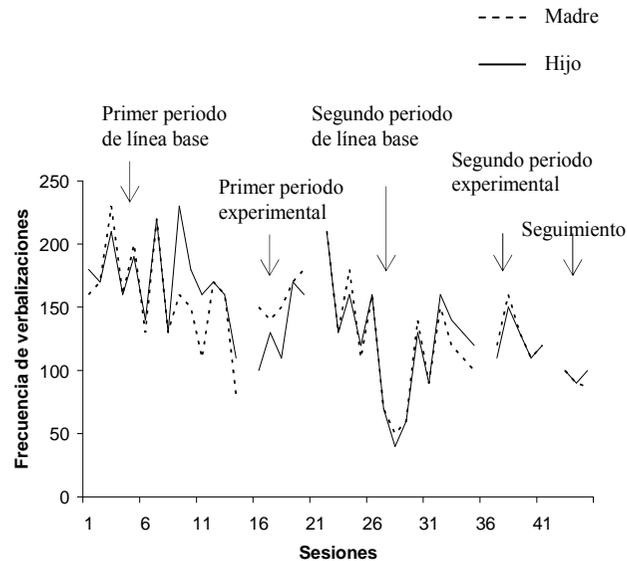


Figura 2. Número de intervalos de diez segundos, por sesión de una hora, en que Peter habló a su madre o en que ésta habló a Peter.

Hay una correlación positiva especialmente evidente durante el segundo periodo de línea base; y una correlación negativa durante el seguimiento. Para una de las cinco etapas del experimento determinó la correlación entre la conductas **O** y la verbalización de la madre.

Durante el primero y segundo periodos de línea base, las correlaciones fueron de 0.17 y 0.47 respectivamente, mientras que en los periodos experimentales y de seguimiento fueron de -0.40, -0.20 y -0.70. Ninguna de estas correlaciones es diferente de cero de manera significativa. Al comparar estas cifras entre no tratamiento (periodos de línea base) y

tratamiento (periodos experimentales y seguimiento) se obtienen las correlaciones de 0.39 en el primero y -0.41 en el último. Se encontró que estos coeficientes eran diferentes entre sí de manera significativa ( $z=2.48$ ,  $p=0.007$ ).

Este hallazgo puede indicar que cuando se permitía que la señora interactuara de manera habitual con Peter, prestaba atención (y por ende mantenía por medio de reforzamiento social) a sus conductas indeseables e ignoraba (extinguía) las respuestas deseables (las que no eran **O**). Varios estudios (Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf, 1984; Harris, Jhonston, Kelley y Wolf, 1990; Hart, Allen, Buell, Harris y Wolf, 1991; Wahler, 1992) han demostrado que el reforzamiento social en forma de atención por parte del adulto puede influir en la conducta del niño pequeño. Es interesante notar que durante los dos periodos experimentales y de ahí en adelante, se invirtió la propensión de la señora, a responder así ante las conductas **O** de Peter.

Además de mostrar la existencia de una relación entre las verbalizaciones de la madre y las conductas **O** de Peter, la comparación de las figuras 1 y 2 muestra también que el procedimiento de tiempo fuera operó de manera selectiva. Aunque la técnica de asilamiento redujo la tasa de respuestas indeseables, no afectó a de otras clases de conducta, como las verbalizaciones. Esto lo pone en evidencia el hecho de que la tasa de las verbalizaciones de Peter durante los periodos de tratamiento combinados no difirió de manera significativa de la tasa que tuvo durante los periodos de no tratamiento)  $F = 2.24$ ;  $df 01.43$ ;  $0.25 > p > 0.10$ ).

Los resultados de este estudio muestran que es posible tratar los problemas conductuales en el hogar, usando al padre como agente terapéutico. En algunos casos, el tratamiento doméstico puede ser más eficaz que el tratamiento que se da en la clínica, especialmente cuando las respuestas indeseables tienen una probabilidad de ocurrencia baja en otros ambientes que no son el hogar. Como es una creencia muy extendida que muchos de los problemas del niño se originan en el medio ambiente del hogar, la modificación directa de este medio ambiente (incluso de la conducta de otros medios de la familia) puede resolver las dificultades en su fuente de origen. Sin embargo, este tipo de estudios tienen una limitación, es la necesidad de un padre cooperativo. Si esta necesidad puede satisfacerse, el uso del padre como terapeuta no solamente puede eximir al profesional

para atender otros deberes, sino que el padre, al aprender las técnicas de control de la conducta, puede adquirir más habilidades generales para habérselas con las respuestas del niño en desarrollo y ser más capaz de manejar cualesquiera dificultades futuras que puedan presentarse.