



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Evaluación de la paráfrasis en estudiantes universitarios"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Raúl Zavaleta Cepeda

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

Dictaminadores: Dra. **Hortensia Hickman Rodríguez**

Dr. **Sergio Manuel Méndez Lozano**





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

El presente trabajo representa mi tesis para obtener el título de licenciado en psicología, y forma parte del proyecto apoyado por PAPIIT “Paráfrasis e inferencia como promotoras de la comprensión lectora” con clave IN305016.

En primer lugar quisiera agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual me brindó la oportunidad de desarrollarme académica, deportiva y culturalmente. A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, que me permitió conocer a los maestros y doctores que me guiaron hasta este momento. Y al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), por el apoyo económico brindado durante la elaboración de esta tesis.

Quiero agradecer a mi asesora principal, la Dra. María Luisa Cepeda Islas, por todo el apoyo brindado no solo durante mi trayectoria académica, sino a lo largo de mi vida. A la Dra. Hortensia Hickman Rodríguez y al Dr. Sergio Manuel Méndez Lozano, por su disposición, orientación y retroalimentación, que me permitió mejorar este trabajo.

A toda mi familia, a mis padres, Rosa y Raúl, por todos los sacrificios y esfuerzos que han realizado para permitirme terminar mi licenciatura, por siempre creer en mí, y por estar junto a mí en todo momento. A mis queridos hermanos, Nadia e Israel, que gracias a ellos he podido superar momentos difíciles. A mi tío Salvador, que me ha apoyado de incontables maneras y me ha enseñado a crecer como persona.

A mis mejores amigos y compañeros, Vanessa, Emanuel y Alejandro, que con el tiempo se han convertido en mi familia, por compartir tantos momentos y aventuras en nuestra trayectoria académica. A los profesores que me inspiraron durante mi licenciatura, Jorge Guerrero Barrios, Mayra Mora Miranda, Rosario Guzmán Rodríguez, Patricia Covarrubias Papahiu, Abel Zamora García, Assol Cortés Moreno y a todos los demás, muchas gracias.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
1. Marco teórico	4
1.1 Fracaso escolar	4
1.2 Comprensión lectora	8
1.3 Estrategias de aprendizaje	18
1.4 Paráfrasis	22
Objetivo	33
Estudio 1	34
Método	34
Resultados	37
Estudio 2	51
Método	55
Resultados	58
Discusión y conclusiones	73
Referencias	79
Anexos	83

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar la habilidad verbal y el tipo de paráfrasis empleado por estudiantes de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Para lo cual se llevaron a cabo dos estudios.

En el primer estudio se evaluó la habilidad verbal y las tipologías de paráfrasis empleadas por los estudiantes. Participaron 133 estudiantes de psicología. Para la evaluación de la habilidad verbal se empleó el Cuestionario de Habilidad Verbal (COSNET; en Cepeda y López, 2010), a su vez, para la evaluación de la paráfrasis se tomó en cuenta la clasificación propuesta por Barrón-Cedeño et al. (2010). Los resultados muestran un bajo desempeño de los estudiantes en la prueba de habilidad verbal, contestando correctamente menos de la mitad de ítems. En la evaluación de la paráfrasis se observa una preferencia por la tipología denominada cambio de orden, la cual consiste en el intercambio del orden en los elementos de una oración.

En el segundo estudio se evaluaron las tipologías de paráfrasis mayormente empleadas, además de su complejidad, así como si existen diferencias entre el tipo de ítem y el semestre de los estudiantes. Participaron 126 estudiantes de psicología. Para la evaluación de la paráfrasis se realizó una nueva clasificación, basada en la propuesta por Barrón Cedeño et al. (2010). Los resultados, muestran que los estudiantes emplean con mayor frecuencia la tipología de cambio de orden, en cuanto a la complejidad, se observa una preferencia por las paráfrasis de complejidad medio. Si bien se encontraron diferencias entre los semestres, estas no son estadísticamente significativas.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales problemáticas a las que se enfrenta el sistema educativo mexicano es el fenómeno denominado fracaso escolar, el cual está compuesto por la reprobación, el abandono escolar y la baja eficiencia terminal. Debido a las implicaciones que conlleva el fracaso escolar en la educación, se han buscado tanto sus causas así como posibles soluciones. Las investigaciones acerca del fracaso escolar han mostrado que este es un fenómeno multifactorial, al cual no se le puede atribuir una causa única, sin embargo, se ha encontrado que la dificultad para la comprensión de los contenidos de una materia es uno de los principales factores que contribuye al fracaso escolar.

En este sentido, la comprensión lectora resulta una habilidad fundamental y necesaria para la comprensión de los contenidos de una materia, ya que a lo largo de la vida académica de un estudiante, una gran cantidad de información se le es proporcionada a través de textos escritos. Conforme un estudiante avanza en los diferentes niveles educativos, se incrementa tanto la cantidad como la complejidad de los textos con los que tiene contacto. De tal manera, que la comprensión lectora adquiere un papel determinante para el éxito o el fracaso académico de un estudiante.

Diversas investigaciones se han encargado de evaluar la comprensión lectora en los estudiantes mexicanos, sin embargo, los resultados obtenidos no son satisfactorios, ya que se ha encontrado un bajo nivel de comprensión lectora en todos los niveles educativos. Esta dificultad para la comprensión de textos adquiere una mayor relevancia en el nivel universitario, debido a que al alcanzar la educación superior, al estudiante se exigirá más que nunca la interacción con textos científicos de alta complejidad.

Debido a la importancia que conlleva la comprensión lectora en el éxito de un estudiante, así como a las problemáticas derivadas de las deficiencias en esta habilidad, la formación de buenos lectores ha adquirido una mayor relevancia en el campo de la educación. Por lo tanto, se han planteado posibles soluciones dirigidas al perfeccionamiento de la comprensión lectora.

Una de estas estrategias, encaminada a la comprensión de textos, es la propuesta por Santoyo y Cedeño (1986; en Cepeda y López, 2010), la cual tiene el objetivo de fomentar la comprensión lectora, específicamente de textos científicos en estudiantes de nivel

universitario. Si bien, se han obtenido resultados favorables en la aplicación de esta estrategia, se observa la necesidad de implementarse acompañada de otras estrategias de aprendizaje, encaminadas a la habilidad verbal, como lo es la paráfrasis.

La paráfrasis, consiste en transmitir con un lenguaje distinto una idea presentada anteriormente, y su utilización es habitual en el lenguaje cotidiano, sin embargo, no suele ser empleada como recurso didáctico a pesar de que diversos estudios han mostrado que la paráfrasis como estrategia de aprendizaje ha mostrado ser beneficiosa para el perfeccionamiento de la comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles educativos.

Aunado a lo anterior, igualmente, se ha encontrado que existen diferentes tipos de paráfrasis, las cuales varían en el proceso mediante el cual se obtienen, y de esta manera algunas paráfrasis resultan más provechosas para el aprendizaje.

De esta manera, el diseño de un programa de entrenamiento en paráfrasis destinado al perfeccionamiento de la comprensión lectora debe de contemplar no únicamente que los estudiantes realicen paráfrasis, sino que estas paráfrasis sean las más adecuadas para la comprensión y análisis de textos.

Por lo tanto el objetivo de este estudio consiste en evaluar tanto la habilidad verbal como las tipologías y complejidad de las paráfrasis empleadas por los mismos, con la finalidad de que la información obtenida permita el diseño de programas de intervención y entrenamiento en paráfrasis, los cuales promuevan una mejor comprensión lectora en estudiantes universitarios.

MARCO TEÓRICO

Fracaso escolar

En la actualidad, el sistema educativo mexicano se enfrenta a un gran número de dificultades académicas, curriculares, económicas y políticas, entre otras. Sin embargo, únicamente en el contexto académico, una de las principales adversidades a las que se enfrenta el sistema educativo en sus diferentes niveles consiste en el considerable rezago escolar, representado por la reprobación, el abandono escolar y la baja eficiencia terminal.

Estos elementos anteriormente mencionados, constituyen un fenómeno educativo denominado fracaso escolar (Martínez, Vivaldo, Navarro, González y Jerónimo, 1998), el cual caracteriza a la mayoría de las instituciones de educación superior del país, y por lo tanto, representa una problemática que no puede ser ignorada.

El fracaso escolar es definido como la dificultad que presentan los estudiantes para obtener los conocimientos y habilidades esperados por las instituciones educativas (Castro, 1988, en Martínez et al., 1998), y es de relevancia para el sistema educativo debido a las consecuencias que este genera, tanto para el estudiante, la institución educativa y la sociedad (García, 2015).

Para el estudiante, el fracaso escolar significa un obstáculo para la conclusión de sus estudios, que conlleva un incremento en gastos económicos, y a su vez repercusiones a su salud física y psicológica. En el caso de las instituciones educativas, la UNESCO (2006; en Torres, Osuna y Liekens, 2011) reportó que en el 2006 en México el abandono de los estudios representó un costo aproximado de 415 millones de dólares para las instituciones de nivel superior. A nivel social, el fracaso escolar deriva en un bajo nivel educativo, aumenta el porcentaje de desempleo y de empleos poco remunerados, que a su vez, repercuten en la economía nacional (García 2015).

Debido a las repercusiones del fracaso escolar en la educación superior, y para diseñar programas y estrategias de intervención que brinden soluciones a esta problemática, se ha abordado cada uno de los elementos que lo componen, con la finalidad de identificar los factores que intervienen en ellos.

Reprobación

La reprobación es definida por García (2015), como “la falta de cumplimiento de puntaje mínimo de calificación para acreditar una materia, asignatura o unidad de aprendizaje [...], siendo dicho puntaje el producto de una evaluación” (p. 36). Por consiguiente, cuando un alumno no aprueba una materia, no se le es permitido alcanzar el siguiente período escolar, lo que representa un retraso para la culminación de sus estudios, y aumenta la duración de la trayectoria académica del estudiante.

Un resultado directo de la reprobación es la discontinuidad académica, la cual se refiere a un tipo de trayectoria académica en la cual el estudiante puede o no concluir la carrera, sin embargo, no se cumple con el total de créditos en el período de tiempo esperado (Mares et al., 2013). Igualmente, el reprobar una o varias materias, es un factor que incide directamente en que un estudiante abandone sus estudios, y a su vez el abandono escolar afecta la tasa de eficiencia terminal las instituciones. Por lo tanto, puede considerarse a la reprobación como el primer indicador de fracaso escolar, ya que es una de las principales causas del abandono escolar y la baja eficiencia terminal en los estudiantes de educación superior.

Para identificar y catalogar las principales causas de reprobación, Espinoza (2005; en Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007) propone la siguiente clasificación, en función de su origen: a) causas de origen social y familiar, b) causas de origen psicológico, c) causas económicas, d) causas atribuibles al rendimiento escolar y e) causas físicas. Torres y colaboradores (2010), afirman a su vez, que las causas de reprobación pueden deberse a las condiciones de los alumnos, condiciones del docente, normatividad de la institución educativa y el currículo de la institución.

Sin embargo, la reprobación, así como el abandono escolar y la baja eficiencia terminal son fenómenos multifactoriales, por lo que no es acertado atribuirles una única causa, como suele suceder comúnmente en las instituciones educativas, al atribuir erróneamente como causa de reprobación únicamente las características personales del estudiante.

Abandono escolar

El abandono o deserción escolar se refiere a los alumnos que abandonan el sistema educativo en el transcurso del ciclo escolar y no se reincorporan al siguiente. De la misma manera que la reprobación es considerado el primer indicador del fracaso escolar, debido a que es una de

las principales causas de abandono escolar y de la baja eficiencia terminal, el abandono escolar es el indicador más alarmante, debido a sus consecuencias a nivel social, que se suman a la baja absorción estudiantil que existe en el país.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2007; en Torres et al., 2011) en 2007, indicó que de todos los países que conforman este organismo, México se encuentra en el primer lugar internacional de deserción escolar universitaria, ya que el 50% de los estudiantes del nivel superior se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios.

Ocampo, Martínez, De las Fuentes y Zatarain (2010) señalan que en México en 2004, la tasa de deserción a nivel universitario fue de 53%, es decir, que más de la mitad de los estudiantes que alcanzan el nivel superior terminan abandonando sus estudios. En las instituciones públicas, el porcentaje de deserción es de 58%, mientras que en las universidades privadas es de 39%.

Eficiencia terminal

Este fenómeno se ve afectado directamente por la reprobación y el abandono escolar, por lo que para poder estimar de manera precisa este indicador es necesario tomarlos en cuenta. La eficiencia terminal se refiere a la cantidad de alumnos que concluyen un nivel educativo, en proporción a los alumnos que se inscribieron al inicio de dicho nivel.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005, en Mares et al., 2012) indicó que el promedio de eficiencia terminal de 84 instituciones de educación superior se encontró entre un 59 y 73% en los años de 1992 a 2003. A su vez, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES; en Hernández, 2015) en el documento Mercado laboral de profesionistas en México, afirmó que aproximadamente, del total de estudiantes que ingresa a una licenciatura o ingeniería, únicamente la mitad logra titularse. Las instituciones particulares cuentan con un porcentaje de eficiencia terminal de 66%, mientras que las universidades públicas cuentan con un 52%.

Las cifras anteriores muestran que la situación del país con respecto a los diferentes elementos que conforman el fracaso escolar es alarmante, por lo que es necesario hacer frente a esta problemática.

Debido a las dimensiones que ha alcanzado la problemática del fracaso escolar en México, la investigación en torno a este fenómeno se ha centrado principalmente en la evaluación y diagnóstico de este, así como en el desarrollo de programas de intervención y estrategias para hacer frente a esta problemática. Por lo que se han abordado cada uno de sus elementos de manera individual y conjunta.

En la literatura se cuenta con diversos estudios que tienen la finalidad de identificar las principales causas de reprobación debidas a las condiciones de los estudiantes universitarios. Se ha encontrado que gran parte de la reprobación y el abandono escolar en el nivel superior ocurre durante los primeros años de la carrera universitaria, debido a las dificultades que presentan los estudiantes para integrarse a las exigencias de este nivel (Torres, Osuna y Leikens, 2010; Huesca y Castaño, 2007). Mares y colaboradores (2012), encontraron que en el nivel superior, los principales factores que inciden en la trayectoria académica de los estudiantes son sus competencias académicas y la motivación por estudiar, mientras que la falta de recursos materiales y de motivación son facilitadores para la interrupción de estudios o abandono escolar.

En este sentido, entre las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de nivel universitario que conlleva a la reprobación y discontinuidad académica es la habilidad para comprender los contenidos de una materia (Torres et al., 2010; Nava et al., 2007), siendo un factor determinante para esto el desarrollo de la comprensión lectora, la cual a su vez representa una de las competencias requeridas para un desempeño académico exitoso, ya que es una de las principales formas en la que los estudiantes adquieren conocimientos.

Comprensión lectora

La lectura es una habilidad que se busca desarrollar a través de todos los niveles y sistemas educativos, ya que es el medio mediante el cual los estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan habilidades nuevas, a partir de información escrita. Goodman (1970; en Perdomo, 2007) define la lectura como “un proceso activo en el cual el lector aporta conocimientos [...] para generar predicciones y luego aceptar o rechazar hipótesis” (p. 162).

En este sentido, Varaprasad (1997; en Perdomo, 2007) propone que el proceso de lectura comprende tres etapas: pre-lectura, lectura y post-lectura. En la etapa de pre-lectura es ideal que exista una motivación e interés por parte del lector hacia el texto. En la etapa de lectura, se espera que el lector comprenda el texto y su lógica y establezca inferencias sobre lo leído. En la etapa post-lectura, si el lector ha comprendido lo leído, se espera que integre esa información a sus conocimientos previos y sea capaz de emplearla en lecturas futuras. Por lo tanto, para abordar el proceso de lectura, el docente no debe de enfocarse únicamente en la habilidad del estudiante para leer y entender el significado del texto.

Sin importar el nivel educativo, se considera a la lectura como un factor determinante para el éxito o fracaso académico de un estudiante, sin embargo, a nivel universitario la lectura adquiere una mayor relevancia, debido a que aumenta considerablemente la cantidad de conocimientos y habilidades que requieren ser adquiridos a través de textos escritos, por lo que comprender estos textos es de suma importancia para los estudiantes que cursan la educación superior.

Al alcanzar el nivel superior, a los estudiantes se les demandará más que nunca la capacidad de interactuar con textos científicos especializados, en los cuales abundarán tecnicismos y planteamientos abstractos, por lo cual si los estudiantes desean obtener resultados académicos positivos deberán de desarrollar la capacidad de comprensión lectora. Sin embargo, para que sea posible en un estudiante desarrollar estas capacidades de comprensión, es necesario que haya adquirido habilidades más básicas en los niveles escolares anteriores, lo cual no siempre sucede así.

La comprensión de textos o comprensión lectora es un proceso que se ha estudiado desde diferentes disciplinas debido a su importancia dentro del ámbito educativo. En particular la psicología ha abordado el tema desde diferentes perspectivas teóricas, sin embargo, la perspectiva cognitiva es una de las principales, debido a la implicación que conlleva el

concepto de “comprensión”. Desde esta perspectiva, Carranza, Celaya, Herrera y Carrezano (2004), definen la comprensión lectora como “el proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen” (p. 3).

La comprensión lectora agrupa procesos que requieren trabajar conjuntamente para lograr que el lector obtenga un aprendizaje significativo del texto. Se considera a un buen lector cuando este es capaz de integrar habilidades de lectura fundamentales como decodificación y reconocimiento de palabras, mediante la utilización de estrategias de aprendizaje (Kletzien, 2009).

Bajo el modelo de situación propuesto por De Vega, Díaz y León, 1999 (en Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2013), la comprensión lectora implica “un proceso complejo o de orden superior a través del cual el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación ideas contenidas en el texto con sus conocimientos” (p.59).

Debido a que la complejidad del proceso de la comprensión de textos, existen diferentes modelos que intentan explicarlo. Uno de estos modelos, corresponde al propuesto por Alliende y Martín, basado en la taxonomía de Barret (en Cepeda y López, 2010), el cual contempla cinco diferentes niveles de comprensión, de textos, los cuales aumentan progresivamente de complejidad, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1.

Niveles de comprensión propuestos por Alliende y Martín

Nivel de comprensión	Habilidades requeridas
Comprensión literal	Reconocimiento de ideas principales y secundarias
	Recuerdo de ideas y detalles
	Clasificación de la información
Reorganización de la información	Síntesis
	Elaboración de esquemas
Comprensión inferencial	Inferencia de detalles e ideas principales y secundarias
	Elaboración de hipótesis
	Realizar juicios sobre el texto
Lectura crítica	Reflexión del texto
	Contrastación de la información del texto y conocimientos anteriores
	Realizar inferencias sobre relaciones lógicas
Apreciación lectora	Consideración objetiva del texto
	Evaluación de características textuales (ironía, doble sentido, etc.)

Se puede observar que este modelo identifica las diferentes habilidades que debe tener el estudiante para alcanzar el nivel más alto de complejidad, en lo que respecta a la comprensión de textos, mismas habilidades que no siempre se presentan, incluso a nivel universitario.

Dentro de la carrera de psicología, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), se contempla que el perfil de un estudiante que ingresa a la licenciatura de psicología debe contar con habilidades de lectoescritura, así como capacidad de análisis y reflexión para la comprensión de textos especializados. No obstante, Zarzosa (1997; en Cepeda y López, 2010), señala que esto no sucede así, y que gran parte de los estudiantes de psicología muestran un desempeño deficiente al interactuar con textos de corte científico.

Estas habilidades, mencionadas anteriormente, que son requisitos para el ingreso a la licenciatura y resultan esenciales para desenvolverse exitosamente dentro de ella, deberían de formar parte del repertorio de los alumnos al término de la educación media-superior, sin embargo, no siempre sucede de esta manera, ya que estas competencias no son adquiridas por los alumnos en los niveles educativos anteriores a la universidad. Prueba de lo anterior son los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en diversos estudios internacionales, como la prueba PISA.

PISA (Programme for International Student Assessment), es una prueba que evalúa las competencias en matemáticas, ciencia y lectura en estudiantes de 15 años, esto para determinar los conocimientos y habilidades con los que cuentan los estudiantes en diferentes países. Este estudio internacional es organizado por la OCDE periódicamente cada tres años. Dentro de esta prueba, la competencia lectora es comprendida como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos...” (OCDE, s.f., p. 7).

Los resultados de esta prueba son clasificados en seis diferentes niveles de complejidad, en función de las habilidades capacidades con las que cuentan los alumnos, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Niveles de desempeño en aptitud lectora en la prueba PISA

Nivel	Interpretación
Nivel 5	Los estudiantes son capaces de manejar información en textos con los que no están familiarizados, muestran comprensión detallada y pueden realizar inferencias sobre qué información del texto es relevante. Pueden evaluar críticamente y establecer hipótesis.
Nivel 4	Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, ubicar información escondida o interpretar significados a través de sutilezas del lenguaje.
Nivel 3	Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada, pueden ubicar fragmentos útiles de información y relacionan el texto con conocimientos familiares.
Nivel 2	Responden reactivos básicos, son capaces de ubicar información directa, realizar inferencias sencillas y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
Nivel 1	Los alumnos únicamente pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer conexiones sencillas con conocimientos familiares.
Nivel 1b	Son alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero presentan dificultades importantes para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas. Por lo que está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar oportunidades de aprendizaje durante su vida.

Los resultados de México la última aplicación de la prueba PISA, en el 2015 muestran que únicamente el 5% de los estudiantes mexicanos lograron obtener los niveles superiores de desempeño, y por lo tanto, los ideales (niveles 3, 4 y 5). El 54% de estudiantes se encuentra en un nivel medio de desempeño (niveles 1 y 2) y un 41% se encuentra en el nivel 1a.

Si se toma en cuenta la interpretación de estos resultados, significa que la mayoría de los estudiantes mexicanos de esta edad son capaces únicamente de responder reactivos sencillos o de complejidad media, y presentan dificultades para realizar inferencias de los textos, mientras que 4 de cada 10 apenas son capaces de ubicar fragmentos del texto, o identificar el

tema principal. En general, la mayoría de los estudiantes mexicanos no únicamente carecen de las habilidades necesarias para la comprensión de textos complejos, sino también se encuentran con un desempeño en lectura por debajo del promedio internacional, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos.

Si bien estos resultados corresponden a la población estudiantil de 15 años, es un reflejo de la situación académica nacional, y se debe de tomar en cuenta que estos estudiantes pronto alcanzarán el nivel universitario y se les demandará una capacidad de comprensión lectora de mayor complejidad, además de que en este nivel, el no cumplir con los requerimientos académicos desembocará en reprobación y rezago académico.

En este sentido, en una investigación de Mares, Hickman, Cabrera, Caballero y Sánchez (2009), se evalúa el desempeño de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología para la sección de aptitudes para la ciencia de la prueba PISA. Con el objetivo de evaluar la ejecución de los alumnos para emplear el conocimiento científico, se aplicaron tres lecturas del apartado de aptitud para la ciencia de la evaluación PISA 2000. En total se presentaron ocho reactivos, de los cuales únicamente el 7% contestó correctamente siete o más, el 48% cinco o seis, el 37% tres o cuatro y el 11% dos o menos.

Estos resultados ponen en evidencia la deficiencia que presentan los estudiantes de nivel universitario para integrar la información que obtienen a través de los textos científicos y utilizarla posteriormente, utilizar modelos conceptuales y para evaluar ideas complejas. Esta información es alarmante, tomando en cuenta que ésta prueba está diseñada para la evaluación de estudiantes de 15 años de edad.

Argudin y Luna (1994; en Polanco, Serna y Ortega, 2015) afirman que gran parte de los alumnos pertenecientes a la educación media superior y superior no son capaces de comprender en profundidad el sentido de los textos que lee, son lectores pasivos que no recurren a la crítica ni a la interpretación, y en la mayoría de los casos son solo capaces de reproducir fonéticamente lo que leen.

A pesar de que la lectura es una de las habilidades que se aprende desde los primeros niveles académicos en la vida de un estudiante, como estas investigaciones demuestran, los estudiantes mexicanos pertenecientes a la educación media-superior, no presentan una buena comprensión de textos científicos, igualmente, esta habilidad no es desarrollada en los siguientes años de su trayectoria académica.

En general se ha encontrado una deficiencia en la capacidad para comprender textos en los estudiantes pertenecientes a los diferentes niveles educativos en México, destacando los resultados obtenidos a nivel universitario, sin embargo, también se ha demostrado que esta competencia resulta un elemento clave para el éxito académico, sin importar el nivel educativo.

Debido a estas problemáticas y deficiencias identificadas, la formación de estudiantes competentes para la comprensión lectora, se ha vuelto una prioridad en el área educativa. Para dar solución a esta problemática, se ha investigado cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, así como estrategias para su óptimo desarrollo.

Kleiman (1982; en Irigoyen et al., 2013), sugiere que para que se logre la comprensión lectora de un texto es necesario: a) un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas, b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos complejos, y c) un proceso de comprensión del lenguaje.

No únicamente la capacidad de lectura es importante para el desarrollo de una buena comprensión lectora, sino también intervienen la cultura, los conocimientos anteriores del tema, el control lingüístico, las actitudes, esquemas conceptuales, el dominio de habilidades y estrategias lectoras, las cuales varían en complejidad en función del texto (Cunha et al., 2005; en Polanco et al., 2015; Perdomo, 2007).

Macías, Castro y Maturano (1999; en Cepeda y López, 2010), identifican diferentes variables que participan en el proceso de comprensión de textos escritos, como se muestra a continuación.

Tabla 3.

Variables involucradas en la comprensión de textos

Componentes	Variables que influyen y regulan el proceso de comprensión
Alumno	Conocimientos previos sobre el tema Hábitos de uso de textos Elección de estrategias de aprendizaje Interés en el tema Interés en reformular sus conocimientos
Texto	Organización y estilo Lenguaje utilizado Inclusión de metáforas y analogías, inserción de gráficos, fotografías, explicaciones y elaboraciones con significación
Contexto	Condiciones implícitas y explícitas
Tarea	Baker y Brown (1984) han distinguido dos tipos de lectura: leer para comprender y leer para aprender
Profesor	Selección de contenidos en el libro a utilizar Elección de estrategias básicas de enseñanza Sugerencias de estrategias de aprendizaje Claridad y concisión en las instrucciones explícitas Motivación a los alumnos para la lectura de textos científicos Precisión en las explicaciones

Como se puede apreciar en la tabla anterior, en el proceso de comprensión, intervienen diversos componentes y factores, sin embargo, recientemente se ha mostrado un interés mayor en los factores que intervienen el proceso de comprensión del alumno. Una de estas variables es la referente a la elección de estrategias de lectura y aprendizaje, las cuales han recibido una mayor atención en años recientes, debido a su importancia para el establecimiento de las diferentes competencias que deben desarrollarse en la educación, entre las que se encuentra, por supuesto, la comprensión lectora; ya que es aceptado que una diferencia entre un buen y mal lector, recae en las estrategias que utiliza para comprender el texto.

Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora en los estudiantes de todos los niveles universitarios y el bajo desempeño de comprensión lectora que presentan en las diferentes pruebas, la necesidad de enseñar a los estudiantes métodos y estrategias que

permitan el perfeccionamiento de estas habilidades y por lo tanto aumenten las probabilidades de éxito académico parece obvia.

Debido a esto, y para el desarrollo de estrategias que tengan como finalidad mejorar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes, Santoyo y Cedeño (1986; en Cepeda y López, 2010), desarrollaron el modelo de “Evaluación Intervención y Análisis de Procesos”. Este modelo surge como respuesta a las deficiencias encontradas en los programas educativos de nivel superior para el establecimiento de situaciones instruccionales que desarrollen las habilidades y los conocimientos necesarios para el desempeño exitoso de los estudiantes. Sin embargo, debido a que en el ámbito profesional las exigencias son cambiantes, en este modelo se da prioridad al aprendizaje de habilidades más que de conocimientos.

El modelo de Santoyo y Cedeño, propone que para alcanzar las habilidades metodológicas conceptuales se debe de partir de las conductas básicas con las que el estudiante ya cuenta, de tal manera, que se considera a las conductas básicas del aprendiz como precursoras de las habilidades más complejas, que éste deberá de desarrollar para ejecutar posteriormente en el ámbito profesional. Por lo tanto, para el cumplimiento de este objetivo, el docente debe de ser capaz de planificar las situaciones instruccionales en función de su complejidad y el nivel de ejecución que presenten los estudiantes, para así asegurar el aprendizaje. Esta operación demanda al docente un amplio dominio del modelo y diseño instruccional, así como de los contenidos del programa.

Dentro de este modelo, se propone una estrategia dirigida al análisis de textos, esta se compone de distintos elementos que tienen la finalidad de que no solo el lector comprenda el contenido del texto, sino también que sea capaz de criticar y discutir su contenido. Como se menciona anteriormente, para que el estudiante alcance estos niveles de complejidad de la conducta es necesario partir de conductas más básicas. En este sentido, esta estrategia identifica diez categorías necesarias para el análisis y evaluación de textos científicos (Tabla 4).

Tabla 4.

Elementos que componen la estrategia de análisis de textos

Categoría	Definición
Justificación	Presentación de argumentos que expresan de manera explícita o implícita el porqué de estudiar el problema.
Supuestos básicos	Elementos conceptuales de una explicación a partir de aspectos de un modelo teórico que permiten ubicar los antecedentes y definiciones del fenómeno que se estudia.
Objetivo	Expresión implícita o explícita de los propósitos de un trabajo, que se derivan lógicamente de los elementos introductorios de justificación y los antecedentes del trabajo, generalmente describen una relación entre variables.
Unidad de análisis	Elementos básicos que constituyen al objeto de conocimiento de una teoría dentro de una disciplina, y que han sido establecidos a través de un consenso. Es la materia prima del trabajo conceptual y metodológico.
Estrategia del autor	Informa al lector de cómo se realizó el estudio, implica la presentación de argumentos y la descripción de las decisiones metodológicas o de la estrategia metodológica utilizada.
Consistencia interna	Análisis de la estructuración lógica de los componentes de un trabajo de investigación, es decir, donde se vinculan lógicamente el planteamiento del problema, la justificación, los supuestos básicos, el objetivo, las hipótesis, la estrategia, los resultados y las conclusiones.
Consistencia externa	Presentación de argumentos y juicios que evalúan la importancia de la investigación, las implicaciones teóricas y prácticas, y la vinculación del trabajo con los resultados de otras investigaciones.
Conclusiones del autor	Identificación, valoración y evaluación de los argumentos de integración empleados por el investigador para fundamentar sus conclusiones.
Conclusión propia	Vinculación expresa que se realiza entre las propuestas y las conclusiones del planteamiento analizado, con los argumentos y hallazgos aportados por otros.
Cursos de acción alternativos	Propuesta alterna o creativa para nuevos estudios, planteamientos o procedimientos experimentales. Dicha propuesta puede ser una réplica, una variación metodológica o un planteamiento totalmente novedoso.

Esta estrategia ha sido aplicada en el ámbito universitario en diferentes situaciones (Cepeda y López, 2010; Moreno et al., 2008; Zarzosa, 2016), obteniendo resultados favorables. Sin embargo, se ha observado que después de la aplicación de la estrategia, los estudiantes alcanzan aproximadamente un dominio de las categorías equivalente al 80%.

Por lo tanto, se propone que para aumentar el dominio de estas categorías en los estudiantes, la estrategia de análisis de texto, se acompañe de otras estrategias de aprendizaje, las cuales estén encaminadas al mejoramiento de la habilidad verbal.

Estrategias de aprendizaje

Debido a la importancia que adquiere el análisis y la comprensión de textos escritos en la educación superior, el desarrollo de estrategias que faciliten esta tarea a los estudiantes se ha vuelto uno de los principales retos para los educadores.

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como series eficaces de operaciones cognitivas que puede emplear un aprendiz para adquirir, retener y recuperar los diferentes tipos de información que desea aprender (Román, 1993). Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986; en Díaz Barriga y Hernández, 1999), definen a una estrategia de aprendizaje como procedimientos que pueden incluir varias técnicas u operaciones que un alumno adquiere y emplea intencionalmente para adquirir un aprendizaje significativo y solucionar problemas y demandas académicas.

Para que una estrategia de aprendizaje sea considerada como tal, Martín-Antón, Carbonero y Román (2012), proponen que debe de cumplir con tres condiciones básicas: a) carácter intencional, b) deben de poseer un objetivo claramente definido y c) deben de ser una actividad controlada conscientemente.

Como se puede entender de las distintas definiciones de las estrategias de aprendizaje, estas son herramientas útiles que una vez aprendidas por el alumno, pueden ser empleadas cuando se crea conveniente, tanto en el contexto escolar como fuera de éste, por lo que es más que aceptado que las estrategias de aprendizaje resultan un factor determinante para el éxito o fracaso académico.

Según Poggioli (1989; en Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013), una estrategia de aprendizaje tiene la finalidad de intervenir en cómo el estudiante selecciona, adquiere, retiene, organiza e integra nuevos conocimientos, involucrando habilidades de representación, selección y autodirección.

Se ha encontrado que el período ideal para el aprendizaje de estas estrategias se encuentra alrededor de los 11 y 14 años, es decir, cuando los estudiantes cursan la educación básica, no obstante, pueden ser aprendidas a cualquier edad y nivel académico, ya que son de suma utilidad para los estudiantes (Román, 2004).

En el ámbito educativo, debido a la gran cantidad de estrategias de aprendizaje existentes, se han realizado distintas clasificaciones, las cuales han variado dependiendo del enfoque teórico o de la propiedad de las estrategias que se tome en cuenta para dicha clasificación.

Una de las clasificaciones más conocidas y empleada con mayor frecuencia es la que responde en función del tipo de proceso cognitivo empleado y la finalidad que se persigue (Pozo, 1990; en Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Tabla 5.

Clasificación de estrategias de aprendizaje en función del proceso cognitivo

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabras clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumen Analogías Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información Jerarquización y organización de la información	Uso de categorías Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

Las estrategias de recirculación de la información son consideradas como las más básicas, ya que tienen la finalidad de aprender textualmente la información deseada, por lo que pueden ser empleadas por prácticamente cualquier aprendiz. Estas estrategias, debido a sus características suponen un procesamiento superficial de la información. Las estrategias de elaboración consisten en integrar la información novedosa con la ya existentes. La distinción

entre procesamiento simple y complejo reside en la profundidad con la que se establece esta relación. A diferencia de las estrategias de recirculación, estas estrategias permiten un procesamiento de mayor trascendencia, esto debido a que atienden en mayor medida al significado de la información. A su vez, mediante las estrategias de organización es posible organizar, agrupar o clasificar la información, de tal manera que es posible realizar conexiones entre distintos conceptos e ideas de manera distinta o no a como son planteadas. Las estrategias de recuperación de la información se caracterizan porque facilitan la búsqueda de información almacenada anteriormente.

Otra clasificación existente para las estrategias de aprendizaje, es la propuesta por Beltrán y Bueno (1997, en Cepeda y López, 2012), de la siguiente manera: Estrategas de apoyo, las cuales sensibilizan al estudiante hacia las tareas del aprendizaje; estrategias de procesamiento, la cuales permiten la codificación, retención y reproducción de la información; estrategias de personalización, las cuales se vinculan con la creatividad, el pensamiento crítico y la transferencia; y por último, las estrategias metacognitivas, que se encargan de la planificación y supervisión del aprendizaje.

Para identificar cómo es que los estudiantes de nivel superior emplean las estrategias de aprendizaje, Cepeda y López (2012), realizaron un estudio, en el cual se evaluaron las estrategias de aprendizaje y la habilidad verbal de los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de psicología en la FESI. Las estrategias de aprendizaje se evaluaron mediante la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), la cual permite identificar el uso que hacen los estudiantes de las distintas estrategias de aprendizaje.

Los resultados mostraron que si bien los alumnos de primer ingreso muestran cierto manejo de las estrategias de aprendizaje, también se observan deficiencias, principalmente la preferencia por la utilización de estrategias de aprendizaje a corto plazo, que como ya se ha mencionado, son las más básicas, y debido a las demandas del nivel universitario, no son recomendables, debido a que se requiere no únicamente la retención de información a largo plazo, sino también se exige un análisis crítico de la información.

Es de suma importancia conocer cómo y cuáles son las estrategias de aprendizaje que más utilizan los estudiantes universitarios, para de esta manera poder diseñar estrategias didácticas orientadas al aprendizaje de estrategias más eficaces.

En la Tabla 5, se muestran únicamente las principales estrategias de aprendizaje empleadas en la educación, sin embargo, la lista se puede extender indefinidamente. Dentro del marco de la comprensión lectora, las estrategias de aprendizaje empleadas con mayor frecuencia debido a su sencillez y a la efectividad que han mostrado para el desarrollo de un aprendizaje significativo son: identificación de ideas principales, resumen y paráfrasis.

Si bien la paráfrasis ha sido identificada como una estrategia de aprendizaje frecuentemente empleada por buenos lectores, no ha recibido la misma atención que otras estrategias, como la elaboración de resúmenes, o de preguntas (Kletzien, 2009). Sin embargo, se ha demostrado en múltiples estudios que la enseñanza de esta estrategia resulta sumamente útil para el mejoramiento de la comprensión lectora, ya sea sola o acompañada de otras estrategias.

La paráfrasis como estrategia de aprendizaje, además, puede fungir como precursora de otras estrategias más complejas, como el resumen. Debido a que la paráfrasis no requiere de realizar una diferenciación entre la información importante y no importante, permite que sea instruida en un primer momento, para posteriormente inculcar estrategias más sofisticadas (Kletzien, 2009).

La importancia de la utilización de esta estrategia recae en que resulta sumamente útil para evitar un aprendizaje mecánico y repetitivo y así facilitar un aprendizaje significativo, el cual dentro de la perspectiva cognoscitiva, se entiende como un tipo de aprendizaje en el cual el aprendiz relaciona información nueva con sus conocimientos previos, creando un nuevo significado. De esta manera, la elaboración de paráfrasis, junto con otras estrategias, al realizarse correctamente, son imprescindibles para que un texto sea comprendido significativamente (Román, 2004).

Paráfrasis

La paráfrasis, de manera breve consiste en transmitir con un lenguaje distinto una idea presentada anteriormente, o reformular una idea expresada por otro con diferentes palabras. Se puede encontrar la utilización de la paráfrasis cotidianamente en el lenguaje común, ya sea de manera escrita o hablada y resulta sencillo identificar cuando se lleva a cabo. Sin embargo, a pesar de su constante presencia en el habla cotidiana, las investigaciones acerca del fenómeno de la paráfrasis en su mayoría se han enfocado a su definición y clasificaciones, siendo menos los estudios que abordan su importancia para la competencia lectora.

El Diccionario de Terminología Lingüística Actual (1981), define la paráfrasis como “sinonimia entre oraciones” (p.345) y como “una operación en la que un enunciado primitivo o parte de él es remplazado por otro enunciado o parte de él, conservando el significado primitivo” (Garvin y cols., 1967; en Werner, 1981). Martín-Antón y colaboradores (2013), afirman que la paráfrasis consiste en comunicar de forma alternativa una información con respecto a otra ya presentada. Barrón-Cedeño, Villa y Rosso (2010), conceptualizan a las paráfrasis como aquellas expresiones lingüísticas diferentes de la forma pero con aproximadamente el mismo significado. Para esta investigación se toma en cuenta principalmente la definición propuesta por Romo (2007), quien define la paráfrasis como “una operación intelectual que consiste en trasladar con nuestras propias palabras las ideas que ha expresado de manera oral o escrita otra persona, con el fin de sustituir la información a un lenguaje más personalizado y lograr una mejor comprensión”.

Si bien, las definiciones existentes en la literatura son variadas, se puede observar una consistencia entre ellas, y se deduce que para la elaboración de una paráfrasis es necesario un conocimiento lingüístico suficiente, ya que involucra mecanismos morfológicos, léxicos, semánticos, sintácticos y discursivos. Cabe destacar que es posible la existencia de paráfrasis interlingüísticas, las cuales consisten en dos oraciones que comparten significado pero están expresadas en idiomas distintos (Mota, Da Cunha. y López, 2016).

Clasificación de la paráfrasis

Debido a las características de este elemento, es posible encontrar paráfrasis que consisten únicamente en sustituciones de una o dos palabras, hasta paráfrasis donde toda la estructura de la fuente original se ha transformado, por lo que se ha intentado brindar una clasificación que permita diferenciar las diferentes tipologías de paráfrasis.

Este tema ha sido abordado principalmente por el campo de la educación debido a su importancia para el desarrollo de competencias como la comprensión lectora, sin embargo, en los últimos años el proceso de parafrasear ha llamado la atención del ámbito computacional, gracias a sus aplicaciones para la extracción de información, generación de resúmenes, traducciones, recuperación de información, búsqueda de respuestas y detección de plagios (García y Fernández, 2008) siendo esta última de suma importancia para la educación, debido al incremento de las fuentes de información disponible gracias a internet en las últimas décadas.

Debido a lo anterior, es que se encuentran diferentes clasificaciones de la paráfrasis en la literatura, las cuales pueden ser muy generales, o por el contrario, extremadamente especializadas, dependiendo del objetivo de cada clasificación.

La clasificación más común consiste en dividir la paráfrasis en mecánica y constructiva, dividiendo a su vez la paráfrasis mecánica en sintáctica y semántica, como se muestra en la Tabla 6 (García y Fernández, 2008).

Tabla 6.

Clasificación de paráfrasis

Tipología	Definición	Subcategoría
Mecánica	Consiste en sustituir alguna palabra por sinónimos o frases alternas con cambios sintácticos mínimos	Sintáctica
		Semántica
Constructiva	Consiste en reelaborar el enunciado, dando origen a otro con características distintas, pero manteniendo el significado.	

En la Tabla 7 se presentan ejemplos de cada categoría y subcategoría de esta tipología de paráfrasis.

Tabla 7.

Ejemplos de cada clasificación de paráfrasis

Tipología	Subcategoría	Ejemplo
Mecánica	Sintáctica	Texto original El tallo es la estructura vegetal que conecta a la raíz con el resto de la planta
		Paráfrasis La raíz es conectada con el resto de la planta mediante la estructura vegetal denominada tallo
	Semántica	Texto original El oxígeno, que es vital para vivir, es una aportación de la fotosíntesis
		Paráfrasis El oxígeno, que es indispensable para vivir, es una contribución de la fotosíntesis
Constructiva	Texto original Los organismos herbívoros son presa de organismos carnívoros, que de esta manera obtienen la energía necesaria para vivir.	
	Paráfrasis Para la supervivencia, los organismos carnívoros cazan a los organismos herbívoros, obteniendo así energía.	

Como se puede apreciar, las paráfrasis mecánicas únicamente consisten de la sustitución de palabras por otras con el mismo significado, o en su defecto, de cambios estructurales superficiales al texto original, mientras que la paráfrasis constructiva requiere de cambios significativos al texto original, lo que demanda una mayor profundización de la información. Por lo tanto, se deduce fácilmente que ambas tipologías difieren significativamente en complejidad, siendo la paráfrasis constructiva más sofisticada, y debido a la profundización del texto que requiere, es recomendable su utilización para el perfeccionamiento de la comprensión.

Esta clasificación es una de las más utilizadas en el ámbito de la educación, debido principalmente a su sencillez y a que permite identificar cuando una paráfrasis conlleva únicamente cambios sintácticos o semánticos y cuando realmente se transforma la oración, manteniendo el mismo significado. Para que la paráfrasis brinde resultados y sea útil como

factor de desarrollo de la comprensión lectora, debe de conllevar este proceso de transformación, en el cual el lector recurre a su repertorio verbal y a sus conocimientos del tema para llevar a cabo el parafraseo.

Otra clasificación existente es la propuesta por Werner (1981), quien divide a las paráfrasis basándose en el nivel y tipo de variación de estas en comparación al texto original, esta tipología de paráfrasis se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8.

Clasificación de paráfrasis (Werner, 1981)

Categoría	Subcategoría
	Reducción o expansión
Paráfrasis por medio de variación mínima	Transformación sintáctica conservando elementos variables
	Intercambio de sinónimos
	Mutación trópica
Paráfrasis por medio de variación total	
Paráfrasis por medio de una variación máxima	

Esta clasificación, si bien es más especializada que la anterior, ya que distingue de las diferentes variaciones que se realizan en la paráfrasis, su categorización es principalmente gramática, y no distingue necesariamente en la complejidad de la paráfrasis.

Una clasificación más técnica y especializada que las anteriores es la propuesta por Barrón-Cedeño et al. (2010), quienes clasifican la paráfrasis en cinco grandes grupos, en función del proceso empleado para su obtención, al igual que en la clasificación anterior, estos grupos pueden dividirse en subcategorías, como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9.

Clasificación de paráfrasis

Tipología	Definición	Subcategoría	Definición
Sustitución	Sustitución de una pieza léxica por otra	Sinonimia	Sustitución de una pieza léxica por alguno de sus sinónimos
		Antonimia	Sustitución de una pieza léxica por su antónimos, acompañada de otro tipo de modificaciones
		Generalización	Sustitución de una pieza léxica por otra de contenido más genérico.
		Sustitución acción actante	Sustitución de una pieza léxica que representa la acción por otra que representa a uno de los actantes de dicha acción.
Eliminación	Eliminación de una o más piezas léxicas	Eliminación de contenido no proposicional	Eliminación de una o más piezas léxicas de contenido no proposicional
		Eliminación de argumentos	Eliminación de una o más piezas léxicas que representa uno de los argumentos del predicado
		Eliminación de adjuntos	Eliminación de una o más piezas léxicas que constituyen elementos adjuntos del predicado
Transformación	Transformación de la estructura oracional o sintagmática		
Segmentación	Segmentación de la estructura organizacional o sintagmática en dos o más estructuras independientes		
Cambio de orden	Cambio de orden de las piezas léxicas		

En la Tabla 10 se presentan ejemplos para cada tipología y subcategoría de paráfrasis.

Tabla 10.

Ejemplos de cada clasificación de paráfrasis

Tipología	Subcategoría	Ejemplo	
		Texto original	Paráfrasis
Sustitución	Sinonimia	El reino de Plantae es el segundo grupo más abundante del planeta	El reino Plantae es el segundo conjunto más abundante del planeta
	Antonimia	Todos los seres vivos requieren alimento para obtener nutrientes	No existe ningún organismo que no requiera alimento para obtener nutrientes
	Generalización	Los animales han desarrollado diversos mecanismos para alimentarse	Los seres vivos han desarrollado diversos mecanismos para alimentarse
	Sustitución acción actante	Toda la energía de un ecosistema proviene de la producción de alimento	Toda la energía de un ecosistema proviene de los organismos productores de alimento
Eliminación	Eliminación de contenido no proposicional	Las plantas pueden tener distintos tipos de raíces de acuerdo al ecosistema al que pertenecen	Las plantas tienen distintos tipos de raíces de acuerdo al ecosistema al que pertenecen
	Eliminación de argumentos	Charles Darwin publicó El origen de las especies en 1859	El origen de las especies fue publicado en 1859
Transformación	Eliminación de adjuntos	Los animales no son capaces de sintetizar su alimento, por lo que requieren de las plantas	Los animales no son capaces de sintetizar su alimento
		Darwin señaló que la naturaleza selecciona a los individuos mejor adaptados para sobrevivir, a este proceso le llamó selección natural	La selección natural, propuesta por Darwin, consiste en el proceso por el cual la naturaleza selecciona a los individuos mejor adaptados para sobrevivir
Segmentación		La teoría de la evolución sufrió modificaciones a lo largo del siglo XX, debido a los descubrimientos en las diferentes disciplinas científicas	La teoría de la evolución sufrió modificaciones a lo largo del siglo XX. Estos cambios fueron debidos a los descubrimientos las diferentes disciplinas científicas
Cambio de orden		Todos los mecanismos de defensa de los organismos han sido moldeados por los procesos evolutivos	Los procesos evolutivos han moldeado todos los mecanismos de defensa de los organismos

Se puede observar que esta clasificación es significativamente más exhaustiva que las anteriores y abarca un mayor número de procesos llevados a cabo para la elaboración de la paráfrasis. Para este trabajo se tomó en cuenta esta clasificación en el primer estudio, debido a que permite identificar con mayor precisión la operación realizada para la obtención de la paráfrasis.

A partir de esta clasificación, diversos autores han llevado a cabo diferentes propuestas de tipologías de paráfrasis, una de ellas es la realizada por Mota et al. (2016), la cual es sumamente más exhaustiva y llega a identificar hasta 35 subcategorías de paráfrasis.

Entrenamiento en paráfrasis

Debido a la efectividad que ha mostrado la utilización de la paráfrasis como estrategia de aprendizaje en el contexto educativo para comprensión lectora, distintas instituciones se han enfocado en fomentar su utilización en los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

En este sentido, algunas universidades, en su portal de internet, brindan información acerca de qué es la paráfrasis, así como pasos y recomendaciones para llevarla a cabo correctamente. En este sentido, la Universidad de Nueva Inglaterra afirma que una paráfrasis buena debe de resultar más clara y fácilmente entendible que la fuente original, de la misma manera propone pasos o estrategias, como leer el texto cuidadosamente, subrayar y hacer anotaciones, encontrar palabras difíciles o desconocidas para buscar su significado y sinónimos, reescribir cada oración simplificando su entendimiento, reescribir el texto desde la memoria y revisar lo escrito comparando con el texto original. Para comprobar que se ha realizado una buena paráfrasis propone revisar si el significado es el mismo, la mayoría de las palabras son diferentes al texto original y las frases se han reestructurado significativamente.

Por su parte, la Universidad Carson-Newman, menciona que una paráfrasis correcta tiene el objetivo de clarificar el contenido de la fuente original, y debe capturar cada palabra de la fuente original, no repetir secciones de la fuente original utilizando las mismas palabras, reordenar las líneas de la fuente original para perfeccionar el entendimiento del mismo, ser más largo que la fuente original y ayudar a encontrar posibles significados alternativos a la fuente original, diferentes al identificado la primera vez.

La RMIT (Royal Melbourne Institute of Technology), propone como pasos para una buena paráfrasis cambiar la estructura y las palabras del texto. Para cambiar la estructura del texto

los siguientes pasos: escribir las palabras y conceptos clave, intentar reescribir el texto original sin verlo, comparar el texto original con el realizado; para cambiar las palabras se menciona: leer el texto original varias veces, circular los conceptos especializados, subrayar las palabras que se pueden cambiar y encontrar palabras alternativas para los conceptos clave.

De igual manera, debido a los beneficios que aporta en el desempeño académico para los estudiantes el empleo de estrategias de aprendizaje, como la paráfrasis, diversos autores la han incluido como parte de programas que tienen en objetivo de mejorar la comprensión lectora.

La estrategia *paraphrasing for comprehension* (Fisk y Hurst, 2003), fue desarrollada con el objetivo de mostrar a los estudiantes qué es la paráfrasis, y las ganancias que otorga su utilización. Esta estrategia consta únicamente de cuatro pasos: a) lectura inicial del texto, seguido de una discusión; b) segunda lectura del texto, acompañado de toma de notas; c) escritura de la paráfrasis; y d) participación, compartiendo las paráfrasis realizadas.

Paraphrasing for comprehension, diseñada en un primer momento para la educación secundaria, ha demostrado resultados en estudiantes de los últimos años de la educación primaria, así como a nivel medio-superior y superior. Entre los resultados encontrados con esta estrategia se encuentran una mejor comprensión del tema y una mejor retención de la información, además de promover la lectura en los estudiantes.

Igualmente, Kletzien siguiendo el modelo de instrucción de Roehler y Duffy (1984; en Kletzien, 2009), realizó un programa para instruir a estudiantes de educación básica en el empleo de la paráfrasis. Este modelo consiste en un primer momento explicar y modelar la estrategia y progresivamente ir disminuyendo el apoyo, de tal manera que los estudiantes al final del programa logran hacer un uso competente de la paráfrasis.

Hagaman y Reid (2008), implementaron la estrategia de paráfrasis *RAP* (por sus siglas en inglés *Reading a paragraph, Ask myself and Put it in my own words*), junto con estrategias de autorregulación a un grupo de estudiantes de educación básica en riesgo de reprobación en el área de lectura. La estrategia *RAP*, consiste simplemente en modelar en los estudiantes a leer el texto, preguntarse a sí mismos cuál es el tema principal y por último, escribirlo con sus propias palabras. Si bien es una estrategia sencilla, *RAP* ya ha demostrado su efectividad para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes, por lo que el objetivo de este

estudio fue identificar qué tan benéfica resulta esta estrategia junto con una estrategia de autorregulación.

Los resultados muestran que la implementación de ambas estrategias pueden en un corto período de tiempo perfeccionar la comprensión lectora en estudiantes que presentan deficiencias de esta, así como a favorecer la retención de información importante del texto.

Posteriormente, Hagaman, Casey y Reid (2016), una vez demostrada la eficacia de *RAP*, y en un intento por mejorar esta estrategia, desarrollaron un procedimiento similar, denominado *TRAP* (por sus siglas en inglés *Think before, Read a paragraph, Ask myself and Put it in my own words*), el cual añade como elemento el enseñar a los estudiantes a preguntarse antes de leer el porqué leen, y qué es lo que ya conocen de ese tema, lo que promueve a una mejor comprensión del texto. Al igual que su predecesor, *TRAP* demostró ser una estrategia sumamente eficaz para el perfeccionamiento de la comprensión de textos.

Mc Namara y Scott (1999), a su vez, desarrollaron el programa SERT (por sus siglas en inglés *Self-Explanation Reading Training*), el cual tiene el objetivo de perfeccionar la comprensión de textos científicos en estudiantes de distintos niveles educativos, mediante la práctica y enseñanza de las estrategias de aprendizaje más efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora. Comprende seis principales estrategias de aprendizaje: monitoreo de comprensión, paráfrasis, elaboración, lógica y sentido común, predicciones, y conexión de la información. Los resultados mostraron beneficios significativos para la comprensión de textos en los estudiantes.

Debido al éxito obtenido por SERT, Mc Namara, Levinstein y Boonthum (2004) se dieron a la tarea de transferir los principios de éste programa a una interfaz virtual, de esta manera se desarrolló el programa computacional conocido como iSTART (por sus siglas en inglés *Interactive Strategy Training for Active Reading and Thinking*).

El programa de computadora iSTART tiene el objetivo de fomentar en los estudiantes el aprendizaje y la práctica de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora, y está conformado de cinco fases, de tal manera que cada fase aborda una estrategia diferente. Las estrategias son: monitoreo de comprensión, paráfrasis, elaboración de inferencias, elaboración de predicciones y elaboración de un texto integrando los conocimientos previos.

Para el entrenamiento de cada la paráfrasis, al igual que en las demás fases, el programa iSTART comprende tres pasos, introducción, demostración y práctica. Durante la introducción se describe en primer lugar qué es la paráfrasis, cómo se realiza una paráfrasis correcta, y posteriormente se responden algunas de las preguntas frecuentes con relación a esta. Durante la demostración, se le muestra a los estudiantes mediante ejemplos los pasos necesarios para realizar la paráfrasis. Y por último, en la práctica, se le solicita a los estudiantes que siguiendo los pasos anteriores, realicen paráfrasis de los textos solicitados.

Los resultados de la aplicación de iSTART, demuestran que su aplicación es tan eficiente como SERT, al comparar el desempeño de los alumnos antes y después de la implementación del programa, de tal manera que se observa una mejora en la comprensión lectora. Si bien, ambos programas aportan beneficios a la capacidad de comprensión lectora en estudiantes, iSTART al no requerir la presencia de un profesor, permite que su distribución y alcance sean mayores, gracias al auge de las TIC en los últimos años.

Justificación

Debido a lo anteriormente mencionado, se recalca la importancia de buscar soluciones a las problemáticas a las que se enfrenta el sistema educativo mexicano. Una de las principales deficiencias encontradas en los estudiantes, es la relacionada con el bajo desempeño en comprensión de textos, sobre todo en estudiantes universitarios, ya que en este nivel las exigencias de comprensión de textos científicos son mayores que nunca. Igualmente, se resaltan los beneficios que ha demostrado la utilización de estrategias de aprendizaje como la paráfrasis para el perfeccionamiento de la comprensión lectora.

Como se observa, los programas de intervención que implementan la utilización de la paráfrasis como estrategia de aprendizaje han mostrado resultados favorables para el perfeccionamiento de la comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles educativos. Por lo tanto, y debido a las deficiencias encontradas en estudiantes de nivel superior en cuanto a la habilidad de comprensión lectora, surge la necesidad de desarrollar programas de intervención destinados al mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de nivel universitario.

Para el desarrollo de dichos programas de intervención, en un primer momento, resulta necesario identificar cómo es que los estudiantes emplean la paráfrasis. Identificar las tipologías de paráfrasis que emplean los estudiantes con mayor frecuencia así como su complejidad, tendría la finalidad de desarrollar estrategias que faciliten su aprendizaje, y por tanto, se refleje en una mejor comprensión lectora

OBJETIVO

Objetivo general

El presente trabajo tiene como objetivo general evaluar la habilidad verbal, así como el tipo de paráfrasis empleado por los estudiantes pertenecientes a la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI). Esto con la finalidad de identificar la situación actual de los estudiantes de la FESI con respecto a éste ámbito, de tal manera, que los resultados obtenidos permitan planificar y desarrollar programas de intervención ante esta problemática.

Objetivos específicos

Estudio 1

- a) Identificar cuáles son las tipologías de paráfrasis son las empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes.
- b) Evaluar la habilidad verbal de los estudiantes.

Estudio 2

- a) Identificar cuáles son las tipologías de paráfrasis empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes, así como la complejidad de las mismas.
- b) Identificar si existen diferencias significativas en el empleo de la paráfrasis entre los estudiantes de segundo y octavo semestre.

ESTUDIO 1

Método

Participantes

Se solicitó la participación de 133 estudiantes pertenecientes al primero, tercero y quinto semestres de la licenciatura en psicología en la FESI, los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria. La edad promedio de los participantes fue de 19 años.

Situación

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo durante el horario de clase, dentro del salón correspondiente al grupo al que pertenecían los estudiantes. Cada salón de clases mide 6 metros de largo por 7 de ancho; cuenta con aproximadamente 40 pupitres, un escritorio y un pizarrón, además de ser iluminado por luz artificial.

Diseño de investigación

Se empleó un diseño descriptivo y transversal, en el cual se realizó la medición del tipo de parafraseo utilizado por los estudiantes en un único momento.

Instrumento y materiales

Consentimiento informado

Antes de iniciar la aplicación de los instrumentos, se les explicó a los estudiantes que su participación era voluntaria, y si en algún momento deseaban retirarse eran libres de hacerlo, igualmente se les comentó que tanto sus datos personales como sus resultados eran confidenciales. Por último, los estudiantes leyeron y en caso de estar de acuerdo, firmaron el consentimiento informado.

Inventario de paráfrasis

Se aplicó el inventario de paráfrasis (ver Anexo 1) y una hoja de respuestas. El inventario de paráfrasis contiene 20 reactivos, cada uno de los cuales consta de un enunciado original y posteriormente se muestran tres diferentes tipologías de paráfrasis, producto del enunciado original. Las tipologías de paráfrasis son las correspondientes a la clasificación propuesta por

Barrón-Cedeño et al. (2010), y en los cuales los participantes seleccionaron la opción que a su criterio reflejaba mejor el significado del enunciado original.

Para el diseño de los ítems, se extrajeron 20 diferentes fragmentos del libro de texto de psicología *Fundamentos de Psicología* del autor Dennis Coon (2005). La elección de este libro, se debió a que la información que contiene es correspondiente a la que manejan los estudiantes de primer semestre.

Una vez seleccionados los fragmentos del libro, se elaboró una tabla de 20 filas por 11 columnas. En la primera columna de la tabla, se colocaron los fragmentos elegidos, y posteriormente, en las 10 siguientes columnas se elaboraron 10 paráfrasis diferentes, correspondientes a cada una de las tipologías propuestas por Barrón-Cedeño et al. (2010).

Cuestionario de habilidad verbal

Se aplicó la prueba de habilidad verbal correspondiente a la evaluación del ingreso a la educación superior tecnológica (ver Anexo 2), realizada por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET; en Cepeda y López, 2010). Esta prueba evalúa el razonamiento verbal en los estudiantes. Esta prueba está conformado por 4 apartados diferentes: complementación de enunciados, antónimos, comprensión lectora y analogías.

El criterio de evaluación de esta prueba fue determinado por el COSNET, el cual realizó las medidas de posición de cuartiles, con base en el desempeño de 361,623 estudiantes de nuevo ingreso, pertenecientes a instituciones de educación media superior y superior tecnológica en los ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001. De tal manera, el COSNET determina que el criterio de ejecución mínima deseable es que los estudiantes contesten correctamente al menos 37 de los 54 ítems.

Procedimiento

La aplicación de ambos cuestionarios se llevó a cabo en una única sesión. En primera instancia, se les explicó a los participantes el objetivo del estudio y se solicitó su participación voluntaria. Posteriormente se les entregó el cuestionario de paráfrasis y una vez finalizado este, se entregó la prueba de habilidad verbal. Las instrucciones del cuestionario además de estar impresas, fueron explicadas verbalmente, dichas instrucciones fueron las siguientes:

A continuación se les brindará un cuestionario de paráfrasis, el cual consta de 20 ítems, cada ítem cuenta con un enunciado original, el cual debes de leer cuidadosamente y posteriormente leer los tres textos que se presentan a continuación y seleccionar el que consideres refleja de mejor manera el significado del texto original. Una vez finalizado este cuestionario, se les entregará una prueba de habilidad verbal, en la cual deberán de leer cuidadosamente y contestar cada apartado, no hay límite de tiempo, por lo que puedes tomar el tiempo que consideres necesario para contestar ambos cuestionarios.

Se le preguntó a los participantes si existía alguna duda, una vez resueltas las dudas, se brindó la indicación para comenzar.

Evaluación

Para el proceso de calificación del cuestionario de paráfrasis, se tomó en cuenta la clasificación de paráfrasis propuesta por Barrón-Cedeño et al. (2010), la cual comprende 10 categorías diferentes, en función del proceso de modificación realizado para la obtención de la paráfrasis. Para la evaluación de ambos cuestionarios, se capturaron y analizaron todas las respuestas de los participantes mediante el programa SPSS v18.0.

Debido a un error en la redacción de un reactivo en el cuestionario de paráfrasis (ítem número 7, en el cual ninguna de las opciones correspondía al enunciado original), este no fue tomado en cuenta para la calificación del cuestionario, por lo que el número total de ítems fue de 19.

En la prueba de habilidad verbal, debido a que 38 participantes no cumplieron el criterio de inclusión (haber contestado como mínimo el 80% del total de ítems), se descartaron para el análisis de resultados. Así, para la evaluación de la prueba de habilidad verbal, el número de participantes fue de 95.

Resultados

Para el análisis de los resultados, en un primer lugar se realizó un análisis descriptivo de las diferentes tipologías de paráfrasis seleccionadas por los estudiantes, y posteriormente, se evaluó el desempeño de los mismos en la prueba de habilidad verbal.

Inventario de paráfrasis

Con el propósito de obtener un panorama general acerca de cómo es que los estudiantes de psicología emplean la paráfrasis, primero se obtuvo la frecuencia de aparición de cada tipología y se calculó su porcentaje de selección. Posteriormente se obtuvo la media de aparición de cada tipología.

En la Tabla 11, se muestran tanto el porcentaje de selección como la media de aparición de cada tipología de paráfrasis en el inventario de paráfrasis.

Tabla 11.

Resultados inventario de paráfrasis

Tipología de paráfrasis	Porcentaje de elección	Media de elección
Cambio de orden	27,90%	5,3
Eliminación de contenido no proposicional	17,50%	3,3
Eliminación de adjuntos	12,70%	2,4
Eliminación de argumentos	12,40%	2,3
Transformación	9%	1,7
Sustitución por generalización	6,60%	1,2
Sustitución por antonimia	4,50%	0,9
Sustitución por sinonimia	4,30%	0,9
Sustitución acción actante	3%	0,5
Segmentación	2,20%	0,5
Total	100,00%	19

Tabla 11. Muestra tanto el porcentaje como la media de selección de cada una de las tipologías de paráfrasis emitidas por los participantes.

Como se puede observar, los resultados en el inventario de paráfrasis indican que la tipología seleccionada con mayor frecuencia por los estudiantes corresponde a cambio de orden, la cual fue seleccionada en el 28% de ocasiones; en segundo lugar se encuentra eliminación de contenido no proposicional (17% de elección); posteriormente, y por orden de aparición se encuentran las siguientes tipologías: eliminación de adjuntos (13%), eliminación de argumentos (12%), transformación (9%), sustitución por generalización (7%), sustitución por sinonimia (5%), sustitución por antonimia (5%), sustitución acción actante (3%), y segmentación con un (2%). Se aprecia que cambio de orden es seleccionada en más de un cuarto del total de respuestas, y supera ampliamente a la segunda tipología seleccionada con mayor frecuencia, es decir, eliminación de contenido no proposicional.

Igualmente se puede apreciar que más del 50% de respuestas se distribuyen únicamente en las tres tipologías de paráfrasis seleccionadas con mayor frecuencia: cambio de orden, eliminación de contenido no proposicional y eliminación de adjuntos. Como ya se mencionó, la paráfrasis por cambio de orden consiste en intercambiar el orden de los elementos que componen una oración, y por lo tanto, no requiere necesariamente de un conocimiento del tema, ni de un análisis del texto. A su vez, las paráfrasis comprendidas en la tipología de eliminación tampoco requieren de conocimiento o análisis del texto, y su elaboración resulta más sencilla.

La tipología propuesta por Barrón-Cedeño et al. (2010), contempla los diferentes procesos mediante los cuales se obtiene la paráfrasis, esta clasificación no toma en cuenta la complejidad de la misma, sin embargo, basándose en esta tipología es posible realizar una nueva, la cual contemple la complejidad de cada paráfrasis.

Cuestionario de habilidad verbal

En un primer momento se evaluó el desempeño general de los estudiantes en esta prueba, es decir, en el total de ítems que la componen. Posteriormente, se evaluó el desempeño de los estudiantes en cada una de los apartados que conforman el instrumento y se realizó una comparación entre éstos.

Como se mencionó anteriormente, el COSNET considera como desempeño mínimo deseable en esta prueba que el estudiante conteste correctamente al menos 37 de los 54 reactivos. En la Figura 1, se muestran los resultados obtenidos por los participantes.

Resultados de la prueba de habilidad verbal

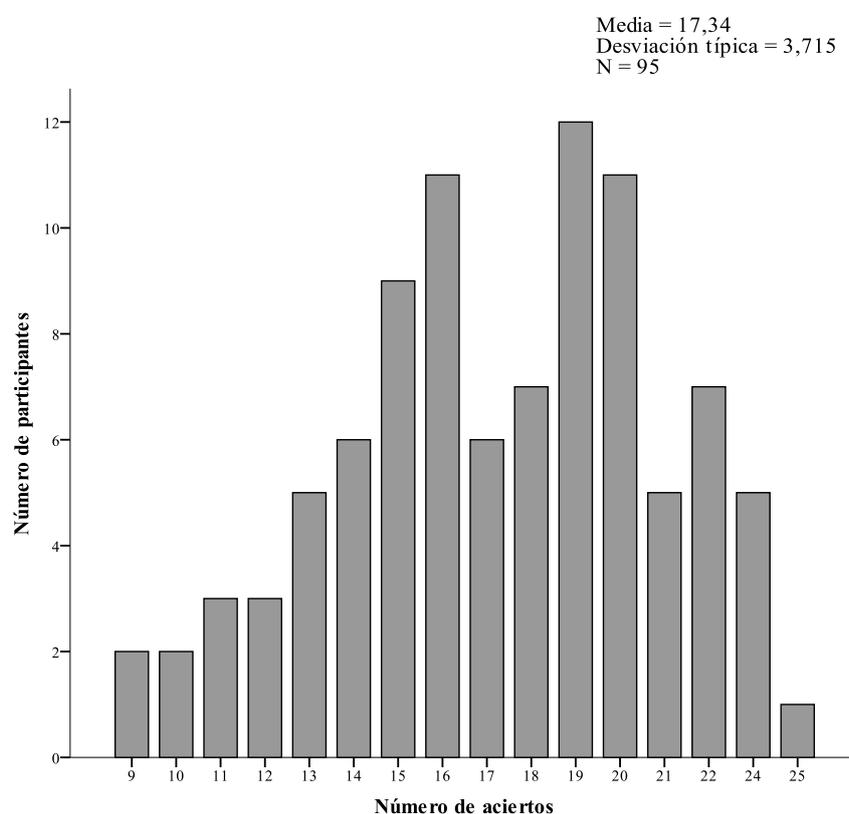


Figura 1. Muestra la distribución del desempeño realizado por participantes en la prueba de habilidad verbal.

Los resultados obtenidos por los estudiantes la FESI en el cuestionario de habilidad verbal demuestran que su desempeño se encuentra en un nivel muy inferior al esperado (37

aciertos). Cabe mencionar que este cuestionario está diseñado para la evaluación de estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior.

La media de respuestas correctas obtenida por los estudiantes fue 17.34, con una desviación estándar de 3.72, es decir, el desempeño promedio de los participantes representa menos de la mitad de aciertos correspondientes al criterio mínimo establecido para esta prueba. En contraste con el número total de ítems que componen el cuestionario de habilidad verbal, el promedio de participantes responden correctamente el equivalente a 32%, es decir, menos de un tercio del total.

Igualmente, la moda fue de 19 ítems contestados correctamente (35%), resultado obtenido por 12 estudiantes, los cuales representan un 13% del total de participantes. A su vez, la mediana fue de 18 ítems correctos, lo que equivale al 33% del total de reactivos. Esto significa que la mitad de los estudiantes que aplicaron la prueba de habilidad verbal responden correctamente un tercio o menos de los ítems de manera correcta.

A su vez, el rango de respuestas fue de 16, ya que el mínimo de respuestas correctas obtenidas por un estudiante fue de 9 aciertos, mientras que el máximo fue de 25. Es decir, el estudiante que obtuvo la mayor calificación (46%) de todos los participantes no acertó ni siquiera la mitad de ítems que componen la prueba; en comparación, los dos estudiantes con el menor número de respuestas correctas, acertaron únicamente el 16% del total de ítems.

A continuación se presenta el desempeño de los estudiantes en cada una de los apartados que componen la prueba de habilidad verbal.

Complementación de enunciados

La complementación de enunciados requiere de la capacidad del estudiante para comprender el significado de un texto e identificar la lógica del mismo, para de esta manera encontrar los elementos complementarios de una oración. En la Figura 2, se muestra el desempeño de los estudiantes de la FESI en este apartado.

Resultados complementación de enunciados

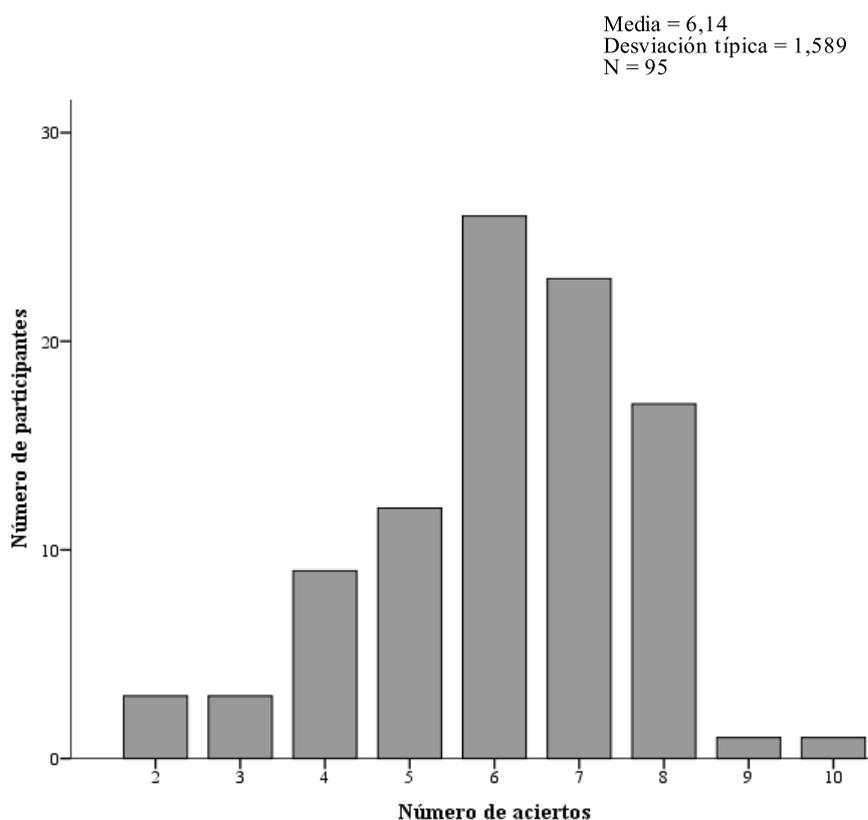


Figura 2. Muestra la distribución del desempeño realizado por participantes en el apartado de complementación de enunciados.

En este apartado la media de respuestas correctas por los estudiantes fue 6.14, con una desviación estándar de 1.59, es decir, el estudiante promedio contesta únicamente la mitad del total ítems correspondientes a la complementación de enunciados correctamente. La moda fue de 6 aciertos (50%), resultado obtenido por 26 estudiantes, los cuales equivalen a un 27% del total de participantes. A su vez, la mediana fue 5, lo que significa que la mitad de los

participantes aciertan únicamente el 42% de los ítems que comprende este apartado, es decir menos de la mitad.

El rango de respuestas fue 8, ya que la calificación mínima fue de 2 aciertos, a su vez, la máxima calificación obtenida fue de 10 respuestas correctas. El estudiante que obtuvo la calificación más alta acertó en el 83% de ítems del apartado, mientras que los tres estudiantes con la calificación más bajo respondieron el equivalente al 17% de ítems.

Identificación de antónimos

Este apartado requiere que el estudiante reconozca el significado de una palabra y sea capaz de deducir el contrario de esta, ya sea mediante el conocimiento de la palabra en sí misma, o tomando en cuenta el contexto y la lógica de la oración.

En la Figura 3 se muestra el desempeño de los estudiantes en esta sección, a la cual corresponden 17 ítems de la prueba de habilidad verbal.

Resultados identificación de antónimos

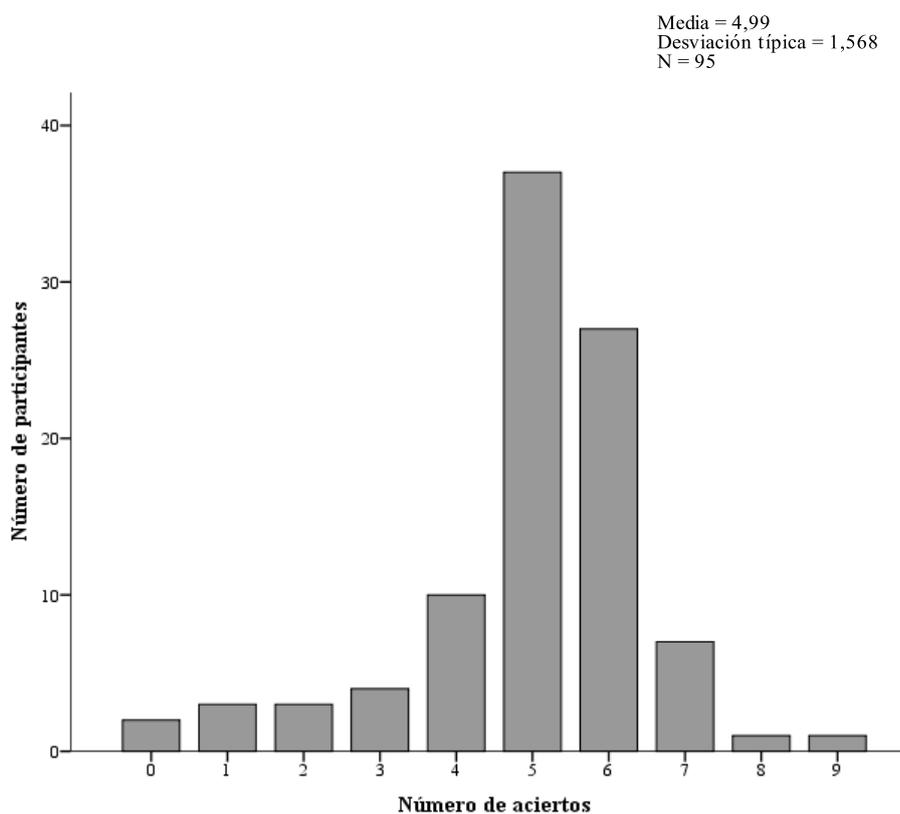


Figura 3. Muestra la distribución del desempeño de los participantes en el apartado de identificación de antónimos

En la sección de identificación de antónimos, los estudiantes obtuvieron una media de respuestas correctas de 4.99, con una desviación estándar de 1.57, por lo que el desempeño

promedio representa el 29% de ítems contestados correctamente, es decir, menos de un tercio del total que conforma este apartado.

La moda en esta sección fue de 5 ítems acertados (19%), obtenido por 37 participantes, los cuales representan un 39% del total. Igualmente, la mediana fue de 5 aciertos, lo que significa que la mitad de los participantes respondieron de manera correcta menos del 29% de los ítems en esta sección.

Igualmente, el rango en esta sección fue de 9, esto debido a que el máximo de respuestas correctas obtenido fue de 9, mientras que el mínimo fue de 0. Por lo tanto, el estudiante que obtuvo un mayor número de aciertos en este apartado contestó el 53% del total de ítems, mientras que los dos participantes con la calificación más baja no contestaron correctamente ninguno de los ítems.

Comprensión lectora

La comprensión lectora, requiere que el estudiante sea capaz de analizar e interpretar el significado de un texto, así como obtener conclusiones del mismo. En la Figura 4, se muestra la ejecución de los estudiantes en esta sección, la cual representa 15 ítems de la prueba de habilidad verbal.

Resultados comprensión lectora

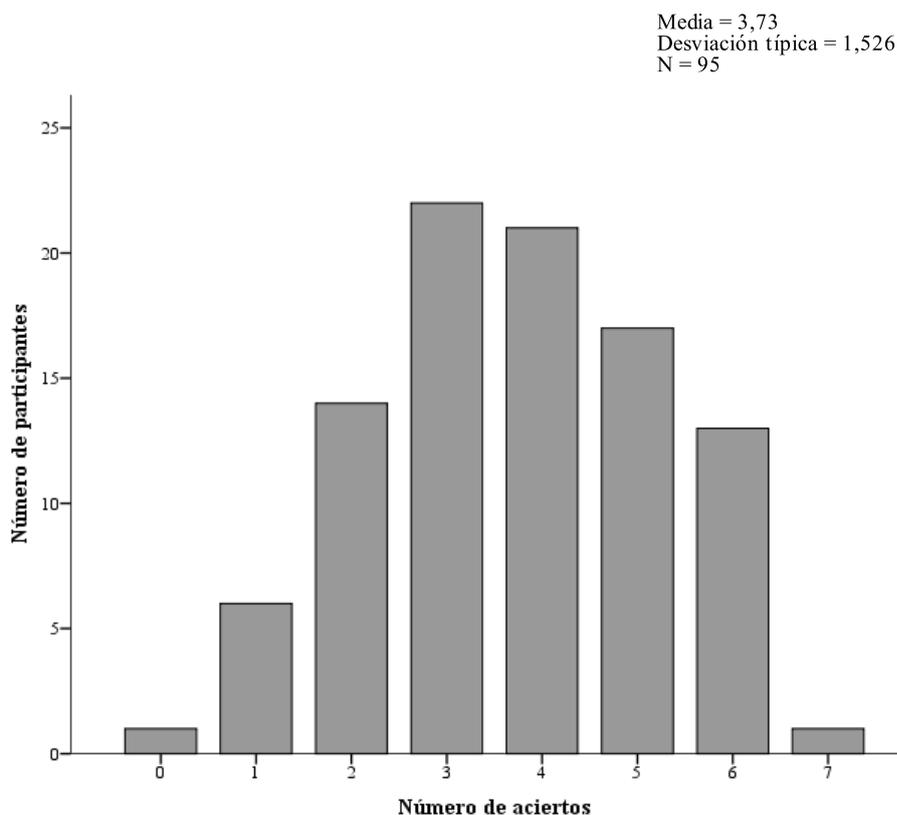


Figura 4. Muestra la distribución del desempeño de los participantes en el apartado de comprensión lectora.

En el apartado correspondiente a la comprensión lectora, la media de respuestas correctas fue de 3.73, con una desviación estándar de 1.53, es decir, el desempeño promedio de los estudiantes en esta sección es el equivalente a responder correctamente el 25% de los ítems. En cuanto a la moda de respuestas correctas fue de 3 (20%), este resultado fue obtenido por 23 estudiantes, lo que representa un 24% del total de participantes. A su vez, la mediana fue de 4, esto significa que la mitad de los participantes responden de manera correcta el 27% del total de ítems que componen la prueba de comprensión de lectura.

En lo que respecta al rango, este fue de 7, debido a que la puntuación máxima obtenida por un estudiante fue de 7 aciertos, mientras que la puntuación mínima fue de 0. Por lo tanto, el estudiante que contestó un mayor número de ítems correctamente, únicamente acertó en el 47% de ocasiones, es decir, menos de la mitad, mientras que el estudiante con peor desempeño en el apartado no contestó correctamente ningún ítem.

Analogías

Este apartado requiere la habilidad del estudiante para establecer relaciones de correspondencia lógica entre diferentes elementos en un texto, los cuales pueden variar en complejidad. En la Figura 5 se presentan los resultados de los estudiantes en esta sección, la cual comprende 10 ítems en la prueba.

Resultados analogías

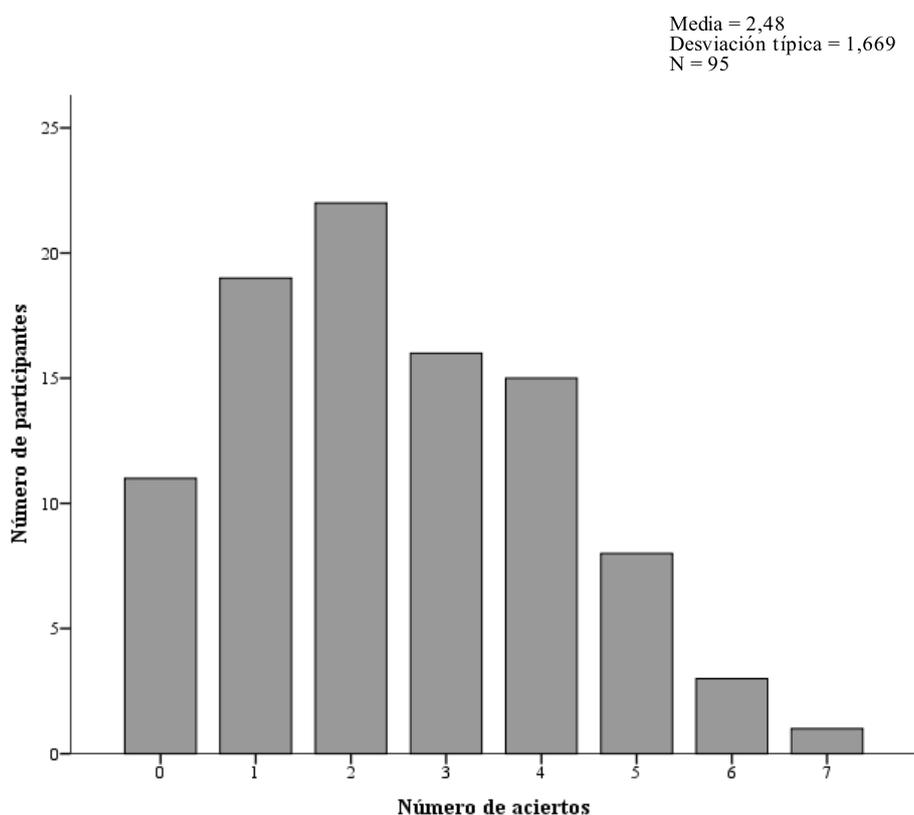


Figura 5. Muestra la distribución del desempeño de los participantes en el apartado de analogías.

En el apartado de analogías, la media obtenida por los estudiantes fue de 2.48, con una desviación estándar de 1.67, es decir, el desempeño promedio de los participantes en este apartado corresponde a responder correctamente únicamente el 25% de los ítems que la componen. La moda de respuestas correctas fue 2 (20%), obtenidas por 22 participantes, el equivalente al 23% del total de participantes. Igualmente, la mediana fue de 2 aciertos, lo que significa que la mitad de los participantes responde el equivalente al 20% de ítems, o menos.

En cuanto al rango de este apartado, equivale a 7, debido a que el estudiante con mayor calificación acertó correctamente 7 reactivos, mientras que la menor calificación obtenida fue de ningún acierto. Esto significa que el estudiante que acertó en un mayor número de ocasiones respondió correctamente el 70% de ítems que componen el apartado, mientras que hubo 11 participantes que no acertaron en ninguna ocasión.

Comparación entre apartados

Igualmente, y debido a que cada sección de la prueba de habilidad verbal comprende ciertas capacidades y requerimientos diferentes, se realizó una comparación del desempeño de los estudiantes en cada una de los apartados de la prueba. Dado que cada sección difiere en el número de ítems que contiene el cuestionario, la comparación se realizó con base en el porcentaje de respuestas correctas en cada apartado. En la Figura 6 se muestra el desempeño promedio de los participantes en cada una de las secciones que componen la prueba de habilidad verbal.

Resultados prueba de habilidad verbal

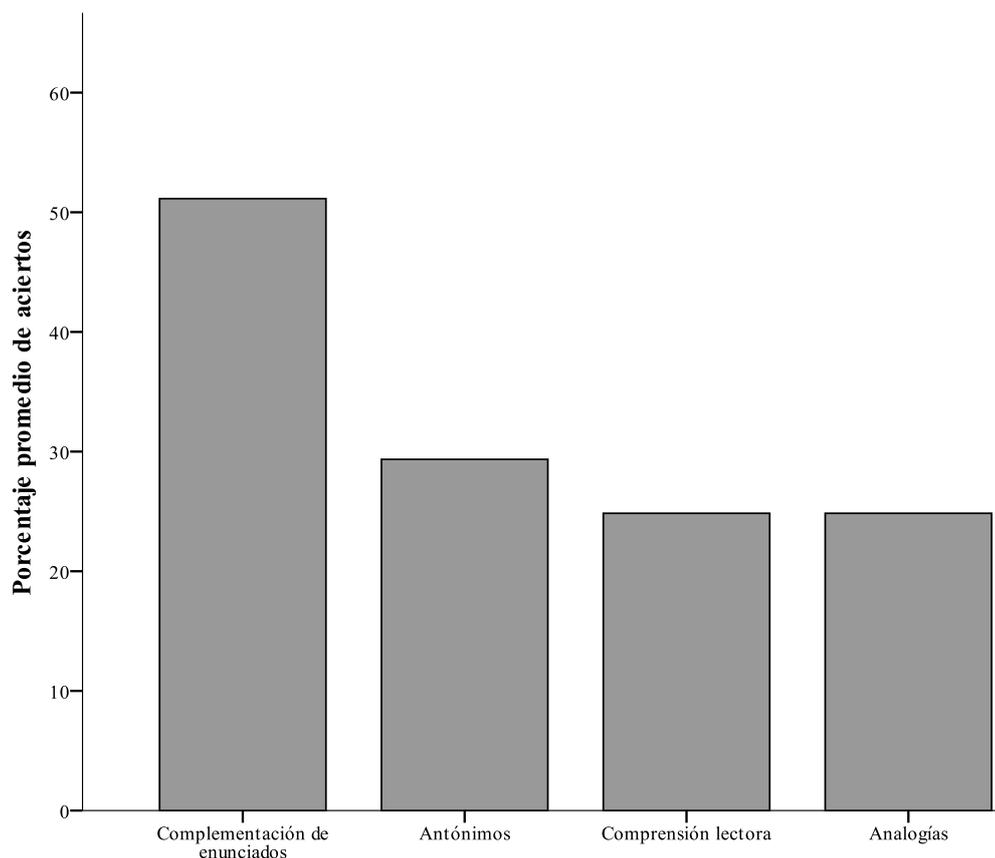


Figura 6. Muestra el porcentaje medio de respuestas obtenido por el total de estudiantes en cada una de las secciones que componen el cuestionario de habilidad verbal.

Se aprecia que el apartado en el que los estudiantes obtienen un mayor porcentaje de aciertos corresponde al de complementación de enunciados, alcanzando a contestar un porcentaje de respuestas correctas equivalente a un 51%, seguido por antónimos, en el que los estudiantes

contestan correctamente el 29% de los ítems. Los apartados con menor número de respuestas correctas por los participantes corresponden a comprensión lectora y analogías, en los cuales únicamente contestan correctamente 25% de los ítems.

Si bien, en el apartado de complementación de enunciados es donde los estudiantes muestran el mejor desempeño, únicamente contestan correctamente la mitad de ítems que lo componen. En la sección de antónimos, el porcentaje de respuestas correctas es menor a un tercio de los ítems que lo componen. Mientras que en las secciones de comprensión lectora y analogías, el porcentaje de respuestas correctas corresponde únicamente a un cuarto del total de ítems.

Debido a que la clasificación de paráfrasis de Barrón et al. (2010) empleada en este primer estudio no considera la complejidad de las tipologías, y a la similitud que existe entre algunas subcategorías de una misma tipología, se realizó un segundo estudio, en el cual se elaboró una nueva clasificación de paráfrasis, con la intención de valorar la complejidad de la paráfrasis, e identificar si existen diferencias en ítems de opción múltiple y de respuesta abierta, así como entre los semestres a los que pertenecen los participantes.

ESTUDIO 2

En función de los resultados obtenidos en el primer estudio, se llevó a cabo un segundo, el cual tuvo como principales objetivos: a) evaluar la complejidad de paráfrasis empleada con mayor frecuencia por los estudiantes, y b) identificar si existen diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes de segundo y octavo semestre.

Para la evaluación de la paráfrasis, con base en la clasificación propuesta por Barrón-Cedeño y Rosso (2010), se realizó una nueva tipología de paráfrasis, debido a la similitud de las categorías, las posibles confusiones y redundancias a las que se puede llegar y para poder evaluar con mayor precisión la complejidad de la paráfrasis, para este trabajo se realizó la siguiente tipología, en la cual se categorizan las diferentes paráfrasis en función de su complejidad.

Tabla 12.

Clasificación de paráfrasis

Tipología	Definición
1 Segmentación	Segmentación de la estructura oracional
2 Eliminación	Eliminación de una o más piezas léxicas
3 Cambio de orden	Cambio de orden de las piezas léxicas
4 Sinonimia	Sustitución de una o más piezas léxicas por algún sinónimo, un contenido más genérico o por su definición
5 Antonimia	Sustitución de una pieza léxica por su antónimo, acompañado de otro tipo de modificaciones
6 Transformación	Transformación de la estructura organizacional

En la Tabla 13 se ejemplifica cada una de estas tipologías de paráfrasis.

Tabla 13.

Ejemplos de clasificación de paráfrasis

Tipología		Ejemplo
Segmentación	Texto original	Los anticuerpos son sustancias proteicas que circulan en el torrente sanguíneo, su función es el reconocimiento de cuerpos extraños o antígenos, como virus o bacterias.
	Paráfrasis	Los anticuerpos son sustancias proteicas que circulan en el torrente sanguíneo. La función de los anticuerpos es el reconocimiento de cuerpos extraños o antígenos, como virus o bacterias.
Eliminación	Texto original	La glucosa puede ser degradada por medio de un proceso llamado glucólisis, y forma parte de los procesos metabólicos.
	Paráfrasis	La glucosa puede ser degradada por medio de un proceso llamado glucólisis.
Cambio de orden	Texto original	Todos los seres vivos tienen la capacidad de ajustarse a su ambiente por medio de adaptaciones, es decir, características que van a favorecer su supervivencia y reproducción.
	Paráfrasis	La capacidad de ajustarse a su ambiente por medio de adaptaciones, es decir, características que van a favorecer su supervivencia y reproducción, se encuentra en todos los seres vivos.
Sinonimia	Texto original	La función reproductiva es una de las más importantes en los seres vivos. Los organismos han desarrollado dos formas de reproducción: sexual y asexual.
	Paráfrasis	La función reproductiva es una de las principales en los seres vivos. Las especies han desarrollado dos formas de reproducción: sexual y asexual.
Antonimia	Texto original	Las mutaciones son alteraciones en el material genético, no son necesariamente negativas, ya que en las especies la mutación es la principal fuente de variabilidad genética.
	Paráfrasis	Las mutaciones son alteraciones en el material genético, pueden llegar a ser positivas, ya que en las especies la mutación es la principal fuente de variabilidad genética.
Transformación	Texto original	Todos los seres vivos tienen la capacidad de ajustarse a su ambiente por medio de adaptaciones, es decir, características que van a favorecer su supervivencia y reproducción.
	Paráfrasis	La capacidad de adaptación que permite reproducirse y sobrevivir se encuentra en todo ser vivo.

Para poder realizar un análisis de la complejidad de cada tipología de paráfrasis de esta clasificación, se realizó la siguiente agrupación de tipologías en función de su complejidad (ver Tabla 14), en la cual cada tipología fue ordenada jerárquicamente y clasificada como de complejidad baja, media o alta.

Tabla 14.

Nivel de complejidad de cada tipología de paráfrasis

Jerarquía	Tipología	Complejidad
1	Segmentación	Baja
2	Eliminación	
3	Cambio de orden	Media
4	Sinonimia	
5	Antonimia	Alta
6	Transformación	

Jerárquicamente, la paráfrasis más sencilla corresponde a segmentación, ya que al únicamente requerir fragmentar el texto original, no requiere del manejo de un repertorio verbal ni de una comprensión del significado del texto, por lo que el resultado final no difiere prácticamente de una copia textual del texto original. Eliminación es considerada una paráfrasis sencilla debido a que lo solamente es necesario eliminar un elemento del texto original, de tal manera que esta paráfrasis tampoco difiere significativamente de una copia textual.

En este sentido, la tipología de cambio de orden, no implica ni una comprensión del texto ni tampoco un repertorio verbal, ya que se requiere únicamente de intercambiar el orden de aparición de los argumentos, sin embargo, se requiere realizar un ajuste en la estructura del texto para que mantenga el mismo significado. La paráfrasis de sinonimia, si bien no requiere de una comprensión del significado del texto, si requiere un repertorio verbal con relación a la temática del texto.

La paráfrasis de antonimia es considerada de complejidad alta, ya que no únicamente requiere un repertorio verbal relacionado a la temática abordada, sino que exige una comprensión de las relaciones existentes entre los argumentos del texto, ya que al sustituir una palabra por su

antónimo, el resto del texto debe de ser modificado, de tal manera que el significado original no desaparezca. La tipología de transformación es considerada como la paráfrasis más compleja, debido a que requiere de un repertorio verbal relacionado con la temática abordada y una comprensión tanto como del significado del texto y de las relaciones entre los argumentos que los componen.

Como se puede apreciar, las diversas tipologías de paráfrasis y sus modalidades difieren en complejidad, y por lo tanto, existen tipologías que favorecen un mejor aprendizaje. De esta manera, la paráfrasis más compleja, y por lo tanto, la esperada en estudiantes universitarios es transformación, ya que requiere de una comprensión del texto original, un amplio repertorio verbal y conocimientos previos para relacionar.

Método

Participantes

Participaron 126 estudiantes, pertenecientes a la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala e inscritos en el semestre 2017-2, con un rango de edad de 18 a 26 años. Del total de participantes, 90 se encontraban cursando el segundo semestre y 36 el octavo. Durante la evaluación, fue descartado uno de los participantes de octavo semestre (folio 110), debido a que únicamente en dos de los veinte reactivos proporcionó una respuesta válida.

Situación

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en las aulas del edificio A-6 de la FESI, durante el horario de clase, dentro del salón en el que se encontraron los estudiantes de cada grupo. Los salones de clases miden 6 metros de largo por 7 de ancho, cuentan con aproximadamente 40 pupitres, un escritorio y un pizarrón, además de ser iluminados por luz artificial.

Diseño de investigación

Se empleó un diseño descriptivo e inferencial transversal, en el cual se realizó la medición del tipo de parafraseo utilizado por los estudiantes en un único momento.

Instrumentos y materiales

Se aplicó el inventario de paráfrasis (ver Anexo 3), el cual cuenta con 20 ítems y una hoja de respuesta, cada ítem presenta un texto original y posteriormente, se solicita en la hoja de respuestas que el participante seleccione o escriba la paráfrasis que considere más apropiada. En los primeros 16 ítems se presentan tres opciones de respuesta, cada una representa alguna de las tipologías de paráfrasis propuestas anteriormente. En estos ítems, el participante debía de seleccionar únicamente una opción y registrarla en la hoja de respuesta. En los últimos cuatro ítems, la hoja de respuestas cuenta con un espacio en blanco, en el cual los participantes debieron de escribir de su puño y letra una paráfrasis del enunciado original.

Para el diseño de los ítems, se tomaron fragmentos del libro de texto de psicología *Fundamentos de Psicología* del autor Dennis Coon (2005), correspondiente al primer semestre de la carrera de psicología en la FESI, esto debido a que se partió del supuesto que

los estudiantes de segundo y octavo semestre manejan sin dificultad esta información. Una vez seleccionados los fragmentos, se elaboró una tabla, en la cual después del texto original, se elaboraron seis paráfrasis diferentes, correspondientes a cada una de las tipologías propuestas. Posteriormente, se seleccionaron aleatoriamente tres opciones de paráfrasis para cada fragmento, para así conformar los 16 primeros ítems.

Para el análisis de resultados, se empleó una computadora personal con paquetería de Office y el programa de estadística SPSS versión 18.0.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en una sola sesión. En primera instancia se le explicó a los participantes el objetivo del estudio y se solicitó su participación mediante un consentimiento informado, una vez obtenido el consentimiento de todos los participantes, se les entregó un cuestionario y una hoja de respuestas, las instrucciones además de estar impresas en el cuestionario fueron explicadas verbalmente. Las instrucciones verbales fueron las siguientes:

A continuación se les entregará un cuestionario y una hoja de respuesta, el cuestionario cuenta de 20 ítems, durante los primeros 16 ítems, debes de leer cuidadosamente el texto original, posteriormente debes de leer los tres textos que se presentan a continuación y seleccionar el que consideres que refleja de mejor manera el significado del texto original, el inciso que selecciones regístralo en tu hoja de respuesta. En los últimos 4 ítems, con tus palabras debes de elaborar una paráfrasis del texto original en la hoja de respuesta. No hay límite de tiempo, por lo que puedes tomar el tiempo que necesites para leer los textos.

Una vez que no hubo dudas en el grupo, se brindó la indicación para comenzar.

Evaluación

Para el proceso de calificación de los cuestionarios se utilizó la clasificación de paráfrasis propuesta anteriormente, basada en la clasificación de Barrón-Cedeño y Rosso (2010), la cual comprende seis categorías diferentes, ordenadas en función de su complejidad, tanto en la sección de opción múltiple como en la escrita. Para la calificación de los primeros 16 ítems, se capturó y decodificó en el programa SPSS la tipología seleccionada, mientras que en los últimos cuatro ítems, es decir la parte escrita, un observador leyó cada respuesta varias ocasiones, y con base en la definición de cada tipología (ver Tabla 11), se ubicó la paráfrasis en alguna de las seis categorías propuestas. En caso de que alguna respuesta no coincidiera de

manera alguna con el texto original o no hubiera algún inciso seleccionado, no se tomó en cuenta esa respuesta y se determinó valor perdido, mientras que cuando una misma respuesta pudiera ubicarse en dos tipologías diferentes, se tomó en cuenta la de mayor complejidad, debido a que el objetivo de este estudio consiste en evaluar el nivel de complejidad de la paráfrasis empleada por los estudiantes.

Resultados

Para este segundo estudio, en primer lugar se analizó tanto la frecuencia de elección de los estudiantes de cada tipología de paráfrasis, así como la complejidad ésta. Posteriormente, se comparó la ejecución de los estudiantes en los ítems de opción múltiple y los ítems de respuesta abierta, con el propósito de identificar si existen diferencias cuando los estudiantes seleccionan una paráfrasis y cuando la escriben.

En segundo lugar, se comparó la ejecución de los estudiantes de segundo y octavo semestre, con el objetivo de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en selección de tipología como en complejidad, en función del nivel académico de los participantes.

Complejidad de la paráfrasis

Con el objetivo de obtener un panorama general acerca de la tipología y complejidad de la paráfrasis empleada por los estudiantes de psicología de la FESI, en un primer momento se realizó un análisis descriptivo de las tipologías de paráfrasis más seleccionadas y empleadas por los estudiantes, y posteriormente se analizó la complejidad de éstas.

Para el análisis de las tipologías empleadas por los estudiantes, se contabilizó el porcentaje de aparición de cada tipología, como se ve representado en la Figura 7.

Porcentaje de elección de cada tipología

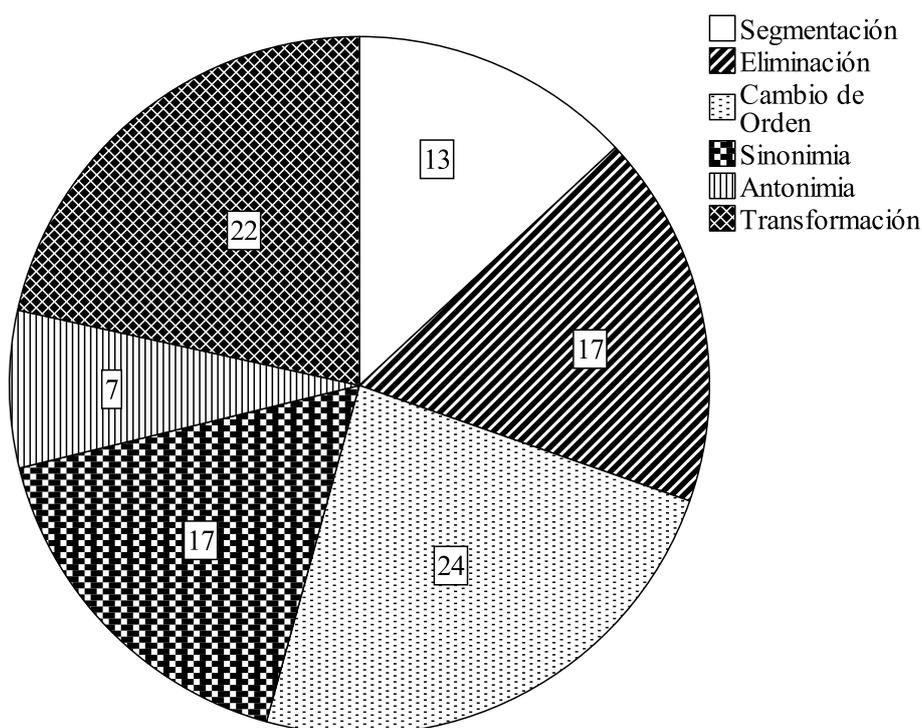


Figura 7. Muestra la distribución de cada tipología de paráfrasis en los estudiantes.

En cuanto a las tipologías de paráfrasis empleadas por los estudiantes, en la Figura 7 se observa que cambio de orden es la tipología seleccionada con mayor frecuencia con un porcentaje de 24%, es decir, apenas inferior a un cuarto del total de respuestas. Las siguientes tipologías de paráfrasis en orden de porcentaje de elección son las siguientes: transformación con 22%, eliminación con 17%, sinonimia con 17%, segmentación con 13% y por último antonimia con 7%.

Si bien, transformación es la paráfrasis más compleja, se aprecia que los estudiantes seleccionan en primer lugar cambio de orden, la cual es una tipología significativamente más sencilla, y corresponde a un nivel de complejidad medio. Antonimia resulta otra tipología de complejidad alta, sin embargo resulta la menos seleccionada de todas las tipologías por los participantes, con menos de un 10% de apariciones. Estos resultados demuestran la preferencia de los estudiantes por paráfrasis de nivel medio de complejidad sobre las paráfrasis más complejas, y por los tanto las esperadas en estudiantes de nivel universitario.

En la Figura 8 se muestran los resultados de los estudiantes, tomando en cuenta los niveles de complejidad de paráfrasis

Porcentaje de distribución de cada nivel de complejidad de paráfrasis

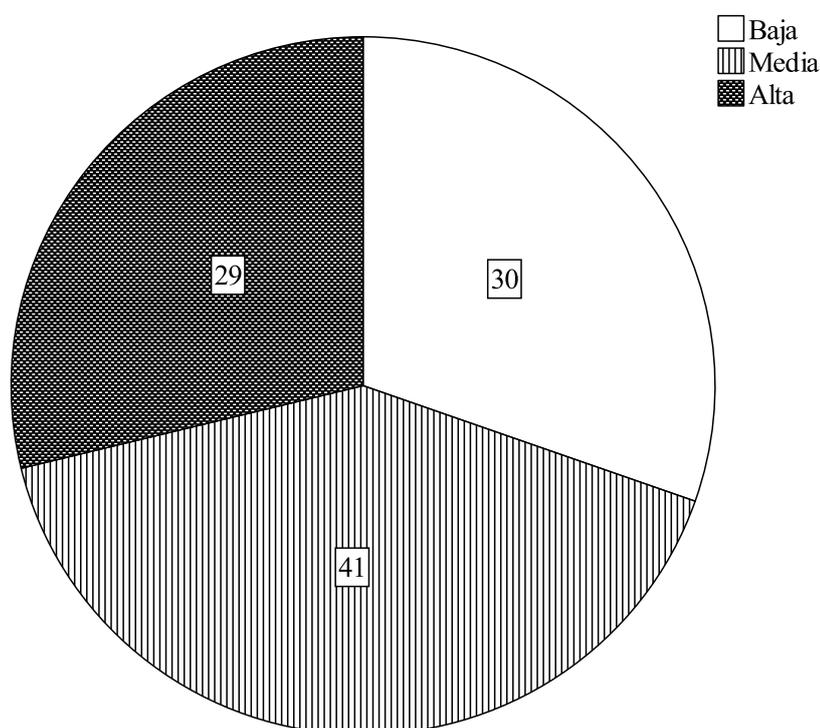


Figura 8. Muestra la distribución de los diferentes niveles de complejidad de paráfrasis en los estudiantes.

Como se aprecia en la Figura 8, las paráfrasis de complejidad alta, son seleccionadas menos de una tercera parte de ocasiones (29%), siendo superadas incluso por las paráfrasis más sencillas (30%). Las paráfrasis seleccionadas con mayor frecuencia son las de complejidad intermedia (41%), superando ampliamente a las paráfrasis complejas. Los resultados

muestran que los estudiantes seleccionan con mayor frecuencia las paráfrasis de complejidad media, es decir, cambio de orden y sinonimia.

Si bien estos resultados muestran las diferencias entre la aparición de los distintos tipos de paráfrasis, así como la complejidad de éstas, para poder realizar un análisis más preciso de los datos, se realizó la comparación de las medias de aparición de cada tipología, como se muestra en la siguiente Figura 9.

Medias de elección de cada tipología

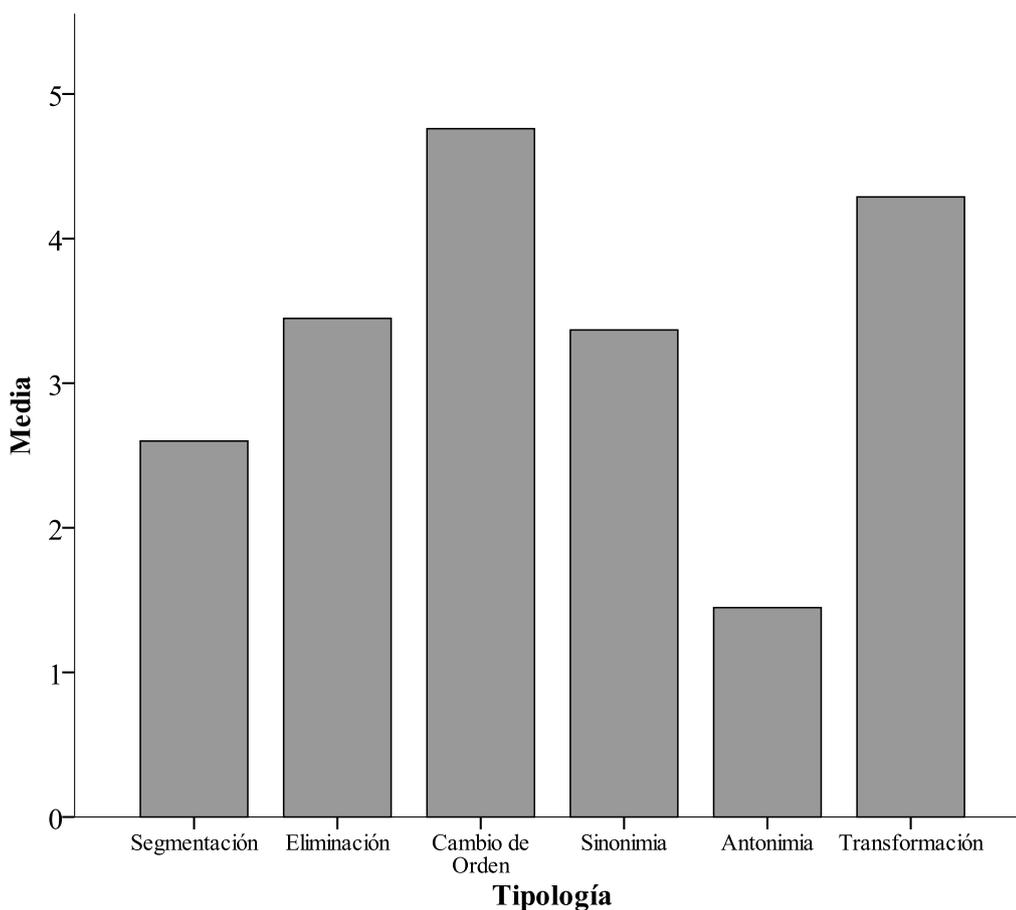


Figura 9. Muestra la media de aparición de cada tipología de paráfrasis en los estudiantes.

Como se observa en la Figura 9, las tipologías que más emplean los estudiantes son cambio de orden (media igual a 4.8) y transformación (4.3), seguidas por eliminación (3.45) y

sinonimia (3.37), por último, las tipologías empleadas con menor frecuencia son segmentación (2.6) y antonimia (1.45), respectivamente.

Como ya se ha mencionado, la tipología de paráfrasis de transformación es la más compleja y por tanto, la más deseable para los estudiantes pertenecientes a la educación superior, no es la más empleada, siendo superada por cambio de orden, la cual conlleva una complejidad media y consiste de cambiar el orden de los elementos del texto original. Antonimia, que al igual que transformación forma parte de las paráfrasis más complejas, y se espera en estudiantes universitarios, es la que menos emplearon los participantes.

De la misma manera que para la evaluación de la tipología de paráfrasis, para evaluar la complejidad de la paráfrasis empleada por los estudiantes, se obtuvo la media de aparición de cada nivel de complejidad, como se muestra en la Figura 10.

Media de elección de cada complejidad de paráfrasis

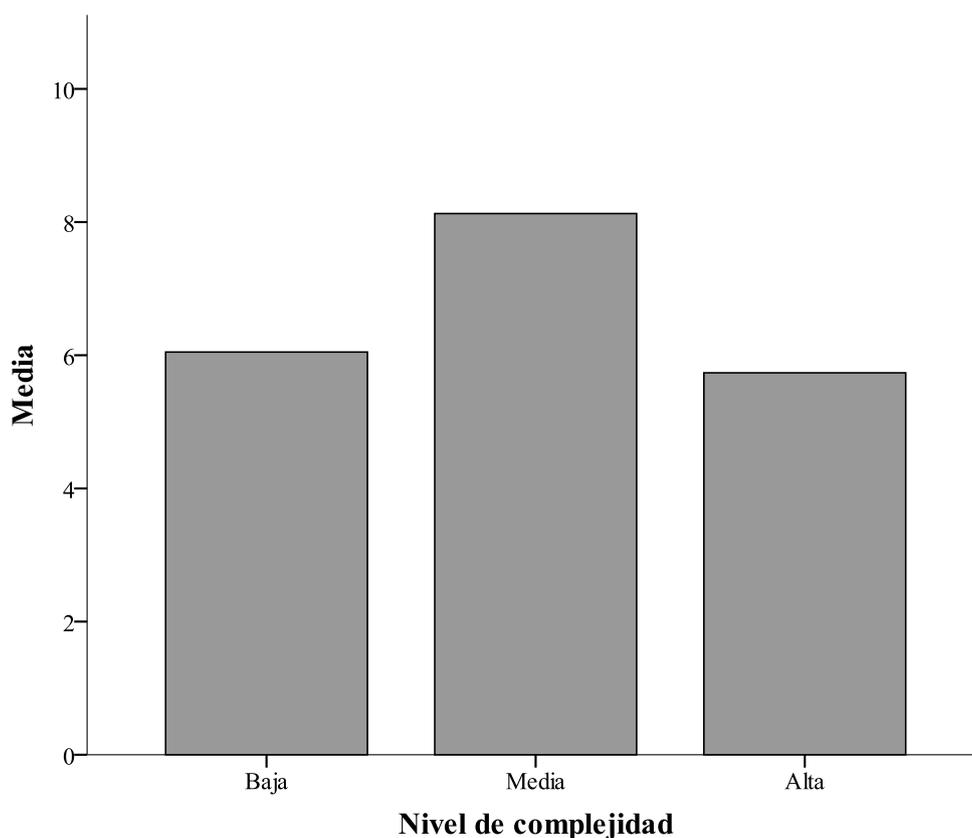


Figura 11. Muestra la media de aparición de los diferentes niveles de complejidad de paráfrasis en los estudiantes.

En la Figura 10, se puede observar que los participantes emplearon en la mayoría de las ocasiones las paráfrasis de complejidad media (con una media equivalente 8.1), es decir, cambio de orden y sinonimia. Mientras que las paráfrasis de complejidad alta resultan las menos seleccionadas con una media 5.7, siendo superadas incluso por las paráfrasis más sencillas, las cuales obtuvieron una media de elección de 6.

Como se puede apreciar en este primer análisis, ya sea tomando en cuenta cada tipología de paráfrasis o los distintos niveles de complejidad de estas, se observa una clara preferencia de los estudiantes por las paráfrasis de complejidad media, en cambio, las paráfrasis de complejidad alta, y por tanto, las esperadas en estudiantes de educación superior, son las menos seleccionadas. Sin embargo, la tipología de transformación, fue la segunda tipología más seleccionada por los estudiantes.

Comparación entre ítems abiertos y de opción múltiple

Posteriormente al primer análisis, se realizó una comparación entre las paráfrasis seleccionadas por los participantes tanto en los ítems de opción múltiple como en los ítems de respuesta abierta.

Debido a las características de la elaboración de paráfrasis, para esta investigación resultan de mayor relevancia las respuestas de los estudiantes en los ítems de respuesta abierta, ya que en estos ítems es donde los participantes elaboran la paráfrasis a partir del texto.

En la Figura 11 se muestra el porcentaje de selección de cada tipología en ambos tipos de ítems.

Porcentaje de elección de paráfrasis en los diferentes ítems

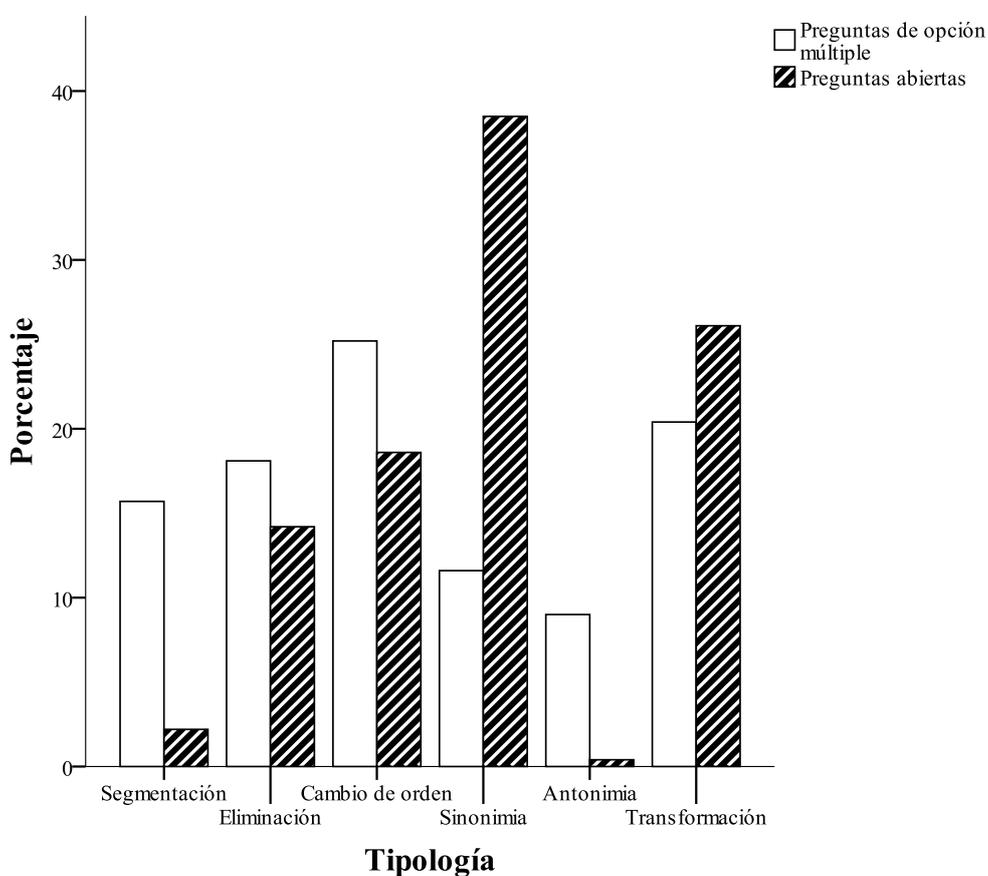


Figura 11. Muestra el porcentaje de aparición de cada tipología de paráfrasis en los ítems de opción múltiple y de respuesta abierta.

En los ítems de opción múltiple, las tipologías seleccionadas de mayor a menor frecuencia son: cambio de orden con 25.2%, transformación con 20.4%, eliminación con 18.1%, segmentación con 15.7%, sinonimia con 11.6% y antonimia con un 9% del total de respuestas.

A su vez, en los ítems de respuesta abierta, las tipologías seleccionadas de mayor a menor frecuencia son: sinonimia con 38.5%, transformación con 26.1%, cambio de orden con 18.6%, eliminación con 14.2%, segmentación con 2.2% y antonimia con únicamente .4% del total de respuestas.

Se puede apreciar que las tipologías de segmentación, eliminación, cambio de orden y antonimia son seleccionadas con mayor frecuencia en los ítems de opción múltiple, mientras que en los ítems de respuesta abierta, son seleccionadas con mayor frecuencia las tipologías de sinonimia y transformación. Debido a la diferencia en el número de ítems destinados a los reactivos de opción múltiple y de respuesta abierta, no es posible realizar una prueba estadística para determinar si las diferencias en las respuestas son estadísticamente significativas, sin embargo, tomando como criterio una diferencia mayor al 10%, únicamente dos tipologías difieren: sinonimia y segmentación.

En cuanto a la complejidad de la paráfrasis empleada en los ítems de opción múltiple y de respuesta abierta, en la Figura 12 se observa el desempeño mostrado por los participantes.

Nivel de complejidad de paráfrasis en los diferentes tipos de ítems

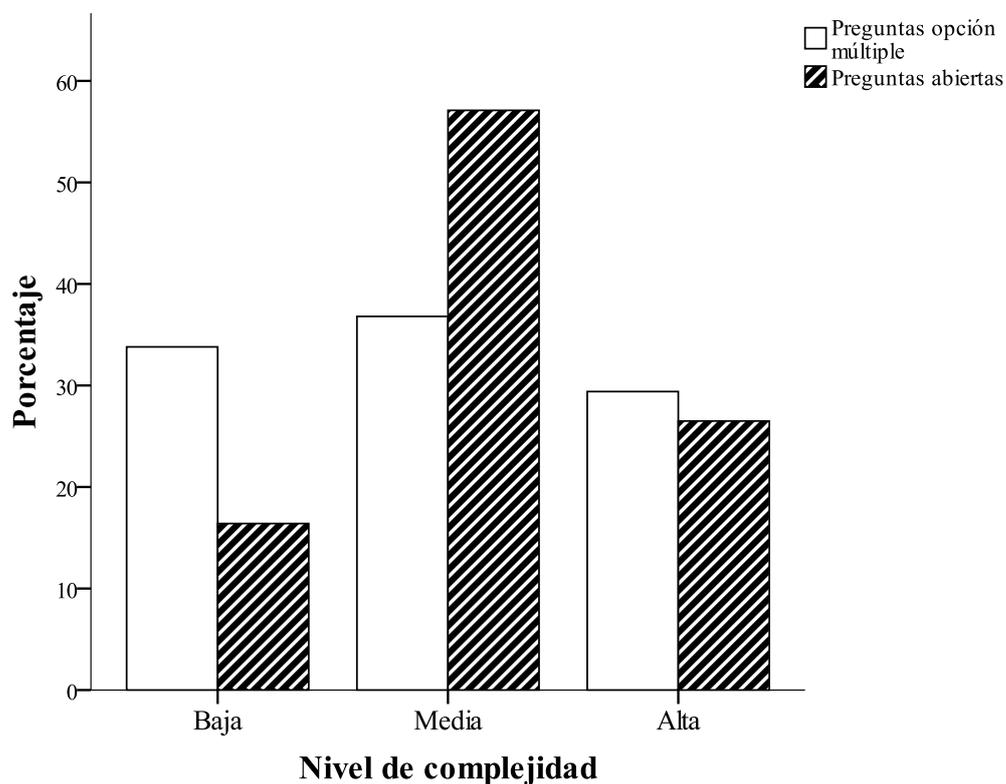


Figura 12. Muestra el porcentaje de aparición de los diferentes niveles de complejidad de paráfrasis en los ítems de opción múltiple y de respuesta abierta.

Se aprecia en estos resultados, que en los ítems correspondientes a opción múltiple, las paráfrasis de complejidad media son seleccionadas con mayor frecuencia, alcanzando un 36.8% del total de respuestas, seguidas de las paráfrasis de complejidad baja con un 33.8%, y por último, las paráfrasis de complejidad alta 29.4%. A su vez, en los ítems de respuesta abierta, las paráfrasis más empleadas son, en primer lugar las de complejidad media con un 57.1%, seguidas de las paráfrasis de complejidad alta con un 26.5% y las menos seleccionadas resultan las de complejidad baja con 16.4%.

Tanto en los ítems de opción múltiple como de respuesta abierta se observa una predominancia de la complejidad media, siendo notablemente superior en los ítems de respuesta abierta. Con respecto a las paráfrasis de complejidad baja, éstas son seleccionadas con mayor frecuencia en los ítems de opción múltiple en más del doble de ocasiones. Las

paráfrasis de complejidad alta, se presentan con mayor frecuencia en los ítems de opción múltiple.

En el caso de las paráfrasis de complejidad alta, la diferencia entre los dos tipos de ítems es la menor, siendo inferior al 3%, en el caso de las paráfrasis de complejidad media la diferencia corresponde al 20.3%, mientras que en las paráfrasis de nivel de complejidad medio, la diferencia es igual a 17.4%.

Comparación por semestre

El análisis anterior muestra que el desempeño de los participantes no es el ideal. tomando en cuenta que son estudiantes universitarios, debido a que las paráfrasis de mayor complejidad, que son las esperadas en estudiantes de nivel universitario resultan las menos empleadas, se realizó una comparación entre la ejecución de los estudiantes de segundo y octavo semestre, con la finalidad de identificar si existen diferencias significativas en la utilización de la paráfrasis a lo largo de la carrera universitaria de los estudiantes.

En la Figura 13, se muestran las medias de selección de cada tipología de paráfrasis por los participantes de segundo y octavo semestre.

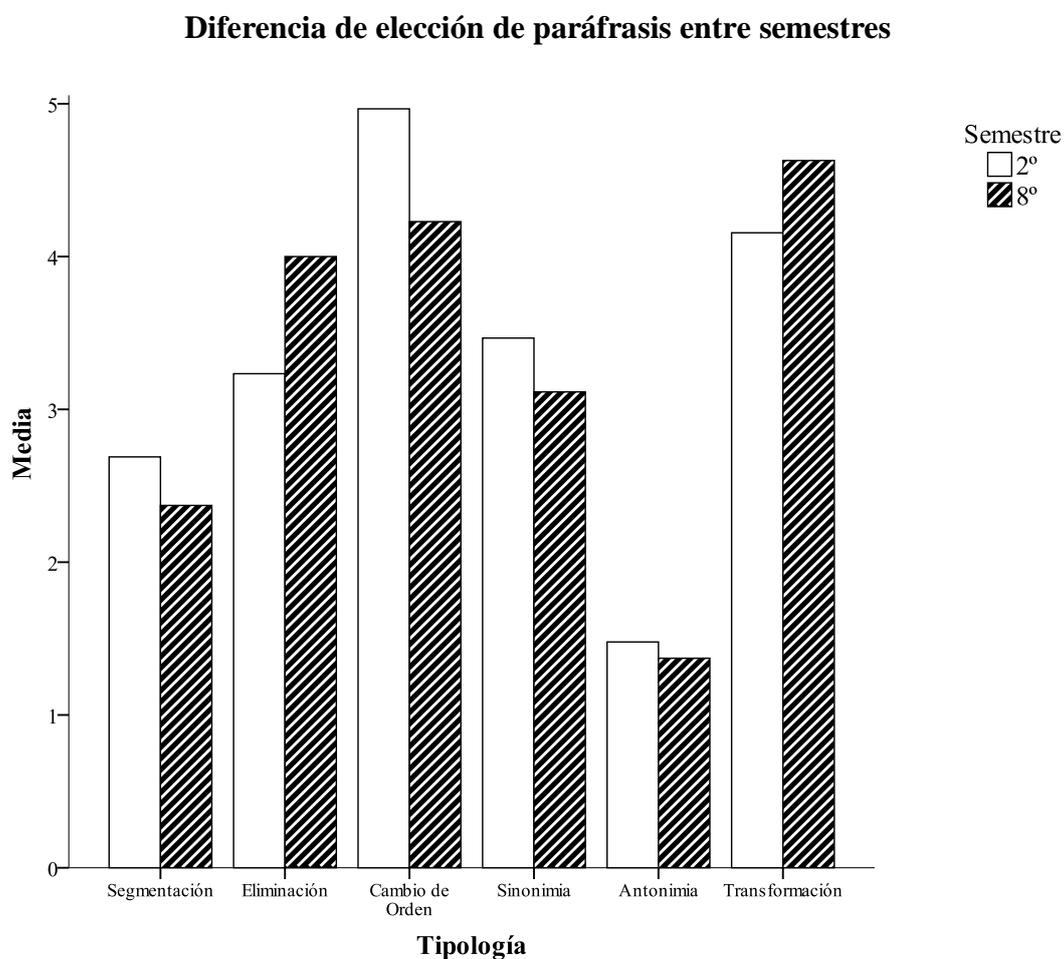


Figura 13. Muestra las medias de selección de cada tipología de paráfrasis por los estudiantes de segundo y octavo semestre.

En cuanto a los estudiantes de segundo semestre, se puede observar que la tipología de paráfrasis que ocupan con mayor semestre es cambio de orden con una media de 4.97, seguida en orden de frecuencia de aparición de: transformación con una media igual a 4.16, sinonimia (3.47), eliminación (3.23), segmentación (2.69) y antonimia (1.48.)

El que cambio de orden supere en frecuencia a transformación y que antonimia sea la tipología menos seleccionada demuestra que los estudiantes de este nivel universitario no emplean las paráfrasis complejas con la frecuencia esperada, igualmente, la preferencia de la paráfrasis cambio de orden y la alta frecuencia de elección de sinonimia, demuestra una tendencia de los estudiantes de segundo semestre hacia la utilización de paráfrasis de complejidad media.

Los estudiantes de octavo semestre seleccionan con mayor frecuencia la tipología de transformación con una media igual a 4.63, seguida en orden de frecuencia de aparición por las tipologías de: cambio de orden con (media igual a 4.23), eliminación (4), sinonimia (3.11), segmentación con (2.37), y por último, antonimia (1.37). Si bien, antonimia es la menos empleada, transformación al contrario es la seleccionada con mayor frecuencia por los estudiantes de octavo semestre, lo que refleja una ligera preferencia por la utilización de la paráfrasis más compleja, sin embargo, también se observa una alta frecuencia de cambio de orden y eliminación.

Al comparar las medias de aparición de cada tipología en ambas muestras, se observa que la paráfrasis de mayor complejidad, es decir transformación, se observa que los estudiantes de octavo semestre la emplean con mayor frecuencia, además de resultar la tipología mayormente empleada por éstos, mientras que en segundo semestre es superada por cambio de orden. Con respecto a antonimia, si bien en ambas muestras es la empleada con menor frecuencia, se observa que es ligeramente más empleada por los estudiantes de segundo semestre.

Tanto las tipologías de sinonimia como cambio de orden, las paráfrasis de complejidad media, son empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes de segundo semestre. La tipología de eliminación es utilizada un mayor número de ocasiones por los estudiantes de octavo semestre, a su vez, eliminación presenta una mayor frecuencia en los estudiantes de segundo semestre.

Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó la prueba para muestras independientes t de Student. En el caso de la tipología transformación, se obtuvieron los siguientes valores:

Tabla 15.

Resultados t de Student

Tipología	t	Sig. (bilateral)
Segmentación	0.989	0.325
Eliminación	-1.919	0.05
Cambio de orden	2.083	0.039
Sinonimia	0.957	0.34
Antonimia	0.494	0.61
Transformación	-1.095	0.279

*Valores obtenidos con $p < .05$

Si bien se esperaba que los estudiantes de octavo semestre presentaran una diferencia significativa con relación a los de segundo semestre en cuanto a la utilización de paráfrasis más complejas, tomando en cuenta estos valores, únicamente se encuentran diferencias significativas entre semestre, en la tipología de eliminación y cambio de orden. Siendo eliminación más frecuente en octavo semestre y cambio de orden en segundo semestre.

En la Figura 14 se muestra la ejecución de ambas muestras, en función de la complejidad de las tipologías seleccionadas.

Diferencias de complejidad de paráfrasis seleccionada entre semestres

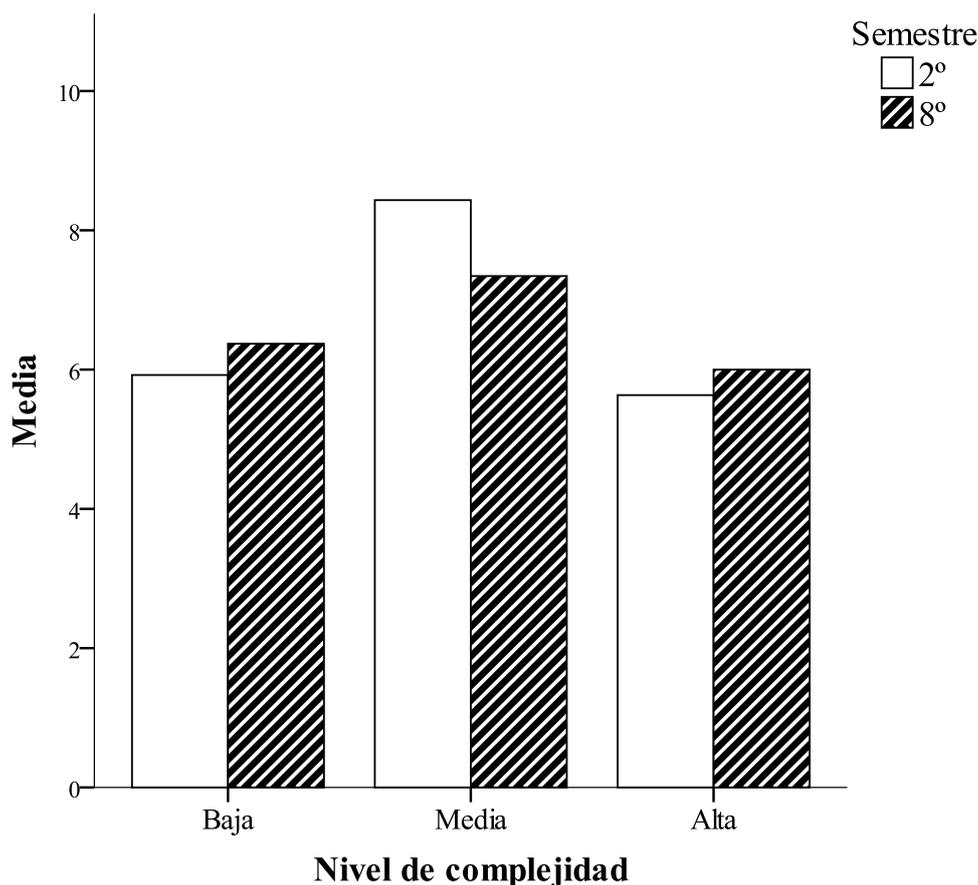


Figura 14. Muestra las medias de selección de cada nivel de complejidad de paráfrasis por los estudiantes de segundo y octavo semestre.

Se observa que los estudiantes de segundo semestre seleccionan con mayor frecuencia las paráfrasis de complejidad media, seguida de la complejidad baja y luego alta. Al igual que en segundo semestre, los estudiantes de octavo seleccionan en orden de frecuencia complejidad media, baja y por último las más complejas.

Si bien en cuanto al orden en el cual se seleccionan las diferentes complejidades de paráfrasis no se encuentra una diferencia, ya que en ambas muestras las paráfrasis complejas son las menos seleccionadas y las más empleadas son las paráfrasis sencillas. No obstante, se pueden observar diferencias en lo que respecta a la utilización de cada complejidad de paráfrasis. Las paráfrasis más complejas son empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes de octavo semestre, resultado esperado para este nivel universitario, sin embargo, también las paráfrasis más sencillas son empleadas con mayor frecuencia por estos estudiantes; por lo tanto, las

paráfrasis de complejidad intermedia son empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes de segundo semestre.

Para identificar si estas diferencias son estadísticamente significativas, la Tabla 16 muestra los resultados de la prueba t de Student.

Tabla 16.

Resultados t de Student

Complejidad	t	Sig. (bilateral)
Baja	-1.141	0.256
Media	2.642	0.009
Alta	-0.723	0.412

*Valor obtenido con $p < .05$

Estos resultados muestran que en la utilización de paráfrasis de complejidad alta y baja no hay una diferencia significativa entre los estudiantes de segundo y octavo semestre, sin embargo, en las paráfrasis de complejidad media sí se encuentra una diferencia significativa, siendo empleada con mayor frecuencia por los estudiantes de segundo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo del presente trabajo consistió en evaluar la habilidad verbal, así como el tipo y la complejidad de la paráfrasis empleada por los estudiantes de la FESI. Para lo cual se llevaron a cabo dos estudios. En el primer estudio se evaluó tanto la habilidad verbal como las tipologías empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes, mientras que en el segundo estudio se evaluaron las tipologías más frecuentemente utilizadas y la complejidad de las mismas, además se realizó una comparación entre los diferentes tipos de ítem y entre los semestres a los que pertenecían los estudiantes.

Para la evaluación de la paráfrasis se emplearon dos inventarios diferentes de paráfrasis, ambos basados en el modelo de clasificación de paráfrasis propuesto por Barrón-Cedeño et al. (2010). Para la evaluación de la habilidad verbal, se empleó el cuestionario de habilidad verbal, elaborado por el COSNET. Este instrumento está diseñado para estudiantes de nivel preparatoria.

Los resultados en el cuestionario de habilidad verbal se encuentran muy por debajo de lo esperado, ya que el promedio de los participantes únicamente responde correctamente menos de un tercio de la prueba. De estos resultados, llama la atención que del total de estudiantes que aplicaron la prueba, ninguno alcanzó el puntaje mínimo de aprobación (37 aciertos), igualmente, el participante con mayor número de aciertos, no contestó correctamente la mitad de reactivos.

Este cuestionario se compone de cuatro apartados: complementación de enunciados, antónimos, comprensión lectora y analogías. Debido a las características de esta investigación, el apartado de comprensión lectora resulta de mayor relevancia, en lo que respecta a esta sección, los resultados son preocupantes, ya que el desempeño promedio de los participantes no supera el 25% de aciertos, es decir, un cuarto del total de reactivos. Igualmente, ningún participante logró contestar más de la mitad de reactivos correctamente.

Estos resultados se ven en cada uno de los apartados que componen el cuestionario de habilidad verbal, ya que a excepción de la sección complementación de enunciados (51%), en ningún apartado el desempeño promedio de los estudiantes supera el 50% de aciertos.

Igualmente, cabe resaltar que el 29% de los participantes no cumplieron el criterio de inclusión, el cual consistió en que contestaran como mínimo el 80% del total de reactivos de la prueba.

Si bien estos datos son congruentes con investigaciones anteriores (PISA, 2015; Mares et al. 2009), no por esto dejan de ser sumamente alarmantes. Se debe considerar que la prueba está diseñada para estudiantes de nivel preparatoria que pretenden ingresar a la universidad, así como que los estudiantes que participaron en la investigación pertenecen al primero, tercero y quinto semestre de la licenciatura en psicología, la cual exige al estudiante la capacidad de análisis y comprensión de textos especializados.

Aunado a lo anterior, hay que tomar en cuenta que la habilidad verbal es una competencia que se pretende desarrollar durante toda la vida académica de un estudiante. Sin embargo, se ha encontrado que esto no sucede en la realidad. Los resultados de los alumnos mexicanos en la prueba PISA se encuentran por debajo del promedio internacional, mostrando que la mayoría de los estudiantes mexicanos de nivel secundaria carecen de las habilidades necesarias para la comprensión de textos complejos.

Información similar se ha encontrado en estudiantes pertenecientes al nivel medio-superior y superior educativo (Argudin y Luna, 1994; en Polanco et al., 2015; Zarzosa, 1997, en Cepeda y López, 2010), los cuales han mostrado una capacidad deficiente para la crítica y análisis de textos complejos, lo que conlleva a un bajo nivel de comprensión.

Una de las principales implicaciones del bajo nivel de desempeño mostrado por los estudiantes en cuanto a la habilidad verbal, específicamente en la comprensión lectora, recae en su importancia para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Especialmente, al ingresar a la educación superior, se espera que el estudiante sea capaz de interactuar y comprender textos científicos especializados, de una complejidad superior a la información manejada en niveles educativos inferiores.

Esta falta de comprensión de lectura, conlleva como se ha demostrado a los altos índices de reprobación observadas en el nivel educativo superior (Torres et al., 2010; Nava et al., 2007), que a su vez, incide directamente tanto en el abandono escolar como en la baja eficiencia terminal de las universidades mexicanas.

Con base en estos primeros resultados, resulta evidente que el desempeño en habilidad verbal mostrado por los participantes no se acerca siquiera al esperado para un estudiante de nivel superior. Por lo tanto, es comprensible que al evaluar la paráfrasis en estos estudiantes, los resultados no sean tampoco los más deseables, como se muestra a continuación.

Al evaluar la paráfrasis, en el primer estudio no se tomó en cuenta la complejidad de las diferentes tipologías de paráfrasis, no obstante, esta se puede identificar tomando como base los niveles de complejidad propuestos en el segundo estudio.

En este sentido, la paráfrasis seleccionada con mayor frecuencia en el primer estudio por los estudiantes corresponde a cambio de orden, la cual es considerada de complejidad media, seguida de tres subcategorías pertenecientes a la paráfrasis eliminación (eliminación de contenido no proposicional, de adjuntos y de argumentos), las cuales se consideran paráfrasis de complejidad media. Estas tipologías de paráfrasis representan más del 50% de elección de los participantes.

A su vez, la paráfrasis de mayor complejidad, es decir, transformación, es seleccionada únicamente el 9% de ocasiones, es decir, menos de una de cada diez ocasiones, mientras que sustitución por antonimia, que igual puede ser considerada de alta complejidad, es seleccionada el 4.5% de ocasiones, lo que representa menos de una de cada veinte ocasiones.

En el segundo estudio, además de tomar en cuenta la complejidad de la paráfrasis, se evaluó tanto la selección como la elaboración de paráfrasis de los estudiantes, así como el semestre de los mismos.

Los resultados en este segundo estudio, indican que la paráfrasis seleccionada con mayor frecuencia por los estudiantes corresponde a cambio de orden (24%), a su vez, la tipología seleccionada con mayor frecuencia corresponde a antonimia (7%). Estos datos son consecuentes con el primer estudio, sin embargo, en este segundo estudio, la segunda tipología seleccionada con mayor frecuencia fue la de mayor complejidad, es decir, transformación (22%).

En cuanto a los ítems de respuesta abierta y opción múltiple, se observaron ciertas diferencias, ya que en los ítems de opción múltiple la tipología mayormente seleccionada fue cambio de orden, mientras que en los ítems de respuesta abierta, la tipología que predominó

fue sinonimia. Ambas tipologías corresponden a un nivel de complejidad media, sin embargo, se considera de complejidad mayor a sinonimia.

Debido a la naturaleza de la paráfrasis, resultan de mayor relevancia para la investigación los resultados obtenidos en los ítems de respuesta abierta, ya que la importancia de la paráfrasis como estrategia de aprendizaje recae en la elaboración de la misma. En los ítems de respuesta abierta, se observa una clara preferencia de los estudiantes por elaborar paráfrasis de sinonimia (38.5%), la cual consiste únicamente en intercambiar uno o más elementos del texto por su sinónimo. Cabe resaltar que esta tipología no requiere de un análisis del texto o de la comprensión del mismo.

De esta manera, los resultados muestran que los estudiantes emplean con mucho mayor frecuencia las paráfrasis de complejidad media, en comparación a los ítems de opción múltiple, en lo que concierne a las paráfrasis de complejidad alta, la diferencia es mínima, siendo inferior su uso en los ítems de respuesta abierta. La tipología de transformación, sin embargo, es empleada con mayor frecuencia por los estudiantes en los ítems de respuesta abierta.

En cuanto a la diferencia entre semestres, la tipología más seleccionada por los estudiantes de segundo semestre fue cambio de orden, mientras que en los estudiantes de octavo semestre fue transformación. En lo que respecta a la complejidad de la paráfrasis, se observa que los estudiantes de octavo semestre emplean con mayor frecuencia las paráfrasis de complejidad alta. Se podría suponer que esto es debida al grado académico de los participantes, sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Los resultados del primer y segundo estudio son consistentes entre sí, en ambos se puede observar la preferencia de los estudiantes por la tipología de paráfrasis de cambio de orden, la cual únicamente consiste en intercambiar el orden de los elementos que componen el texto y se considera como de nivel de complejidad media. Igualmente, los resultados del segundo estudio demuestran que los estudiantes emplean con mayor frecuencia las paráfrasis de complejidad media, las cuales no necesariamente requieren una comprensión del texto o la relación que existe entre los elementos del mismo.

Los resultados obtenidos en esta investigación son congruentes con la literatura, se observa un deplorable desempeño de los estudiantes en la prueba de habilidad verbal, especialmente en la comprensión de textos. Igualmente se aprecia que estos no emplean las paráfrasis de

complejidad alta con la frecuencia esperada, y predomina la utilización de paráfrasis de complejidad media. Si bien se ha encontrado en la literatura una relación entre el empleo de la paráfrasis y la comprensión lectora, sin embargo, en esta investigación no se realizó una correlación entre ambas.

Una explicación posible para el bajo desempeño encontrado por los estudiantes en la prueba de habilidad verbal puede ser atribuible a que esta no es desarrollada en los niveles académicos anteriores a la licenciatura, tanto como a la falta de estrategias de aprendizaje empleada por los estudiantes.

Igualmente, que los estudiantes seleccionen con mayor frecuencia tipologías de paráfrasis de complejidad media a comparación de las paráfrasis más complejas, y que por lo tanto, requieren de mayor capacidad de análisis y comprensión del texto, puede ser debido al bajo desempeño que muestran en las pruebas de habilidad verbal. Sin embargo, al ser este estudio de corte descriptivo únicamente, no se realizaron correlaciones que comprueben esta hipótesis.

A pesar de ello, se ha demostrado que la paráfrasis puede ser empleada como estrategia de aprendizaje dirigida al perfeccionamiento de la comprensión lectora, lo que a su vez, conlleva a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, de tal manera que la implementación de programas de entrenamiento de paráfrasis sería beneficiosa para los estudiantes de cualquier nivel educativo.

No obstante, parece urgente la implementación de estos programas en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior, debido a los bajos resultados observados en distintas investigaciones, así como el considerable incremento tanto en la exigencia de comprensión de textos como en la complejidad de los mismos. Por lo que una vía de acción para dar solución a esta problemática podría encaminarse en el desarrollo programas de entrenamiento con estas características.

En diversas investigaciones ya se ha demostrado la importancia de la paráfrasis como potenciadora de la comprensión de textos, de la misma manera, se han llevado puesto en práctica programas de entrenamiento de paráfrasis con resultados favorables, sin embargo, son escasos o nulos los esfuerzos en este sentido para el desarrollo de programas de entrenamiento en español. En consecuencia, se destaca el impacto que podría tener la

existencia de un programa de entrenamiento de paráfrasis para la comprensión lectora en estudiantes hispanoparlantes.

A partir de lo observado en esta investigación, se realizan algunas propuestas con la finalidad de mejorar el trabajo realizado en este campo. En primer lugar, como se menciona anteriormente, se propone el desarrollo de programas de entrenamiento, presenciales y computacionales, que enfatizan en la utilización de la paráfrasis como estrategia de aprendizaje destinado al perfeccionamiento de la comprensión lectora.

En segundo lugar, se sugiere en futuros estudios evaluar el nivel de correlación existente entre la complejidad de la paráfrasis y la habilidad verbal.

Por último, se propone para futuras investigaciones en las que se pretenda evaluar la paráfrasis, otorgar una mayor importancia a la elaboración de paráfrasis, por encima de la selección de paráfrasis, debido a las características de la misma.

REFERENCIAS

- Barrón-Cedeño, A., Vila, M. y Rosso, P. (2010). Detección automática de plagio: de la copia exacta a la paráfrasis. En Garayzábal, E., Jiménez, M., y Reigosa M. (Coords.), *Panorama actual de la lingüística forense en el ámbito legal y policial: Teoría y práctica. Jornadas (in)formativas de lingüística forense* (pp. 76-96). Madrid, España: Euphonia Ediciones SL.
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J. y Carrezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-22.
- Carson-Newman University (Sin fecha). Paraphrasing and summarizing. The good, the bad, the incoherent. Estados Unidos: Carson-Newman Univeristy. Recuperado de: <https://web.cn.edu/kwheeler/documents/paraphrase.pdf>
- Cepeda, L. y López, R. (2012). Evaluación de estrategias de aprendizaje y habilidad verbal en una muestra de estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(11), 117-135.
- Cepeda, L. y López, R. (2010). *Análisis Estratégico de Textos: Fundamentos Teórico-metodológicos y experiencias instruccionales*. México: FESI UNAM.
- Coon D. (2005). *Fundamentos de Psicología*. México: Thomson.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Fisk, C. y Hurst B. (2003). Paraphrasing for Comprehension. *The Reading Teacher*, 57(2), 182-195.
- García, R. (2015). Un acercamiento al rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 4, 33-57.
- García, Y. y Fernández, A. (2008). Sistema baseline para detección de paráfrasis en dominios abiertos.
- Hagaman, J. y Reid, R. (2008). The Effects of the Paraphrasing Strategy on the Reading Comprehension of Middle School Students at Risk for Failure in Reading. *Remedial and Special Education*, 29(4), 222-234.

- Hagaman, J., Casey, K. y Reid, R. (2016). Paraphrasing Strategy Instruction for Struggling Readers. *Preventing School Failure*, 60(1), 43-52.
- Hernández, L. (7 de enero del 2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. Excelsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285>
- Huesca, M. y Castaño, M. (2007). Causas de deserción en alumnos de primer año de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 1-10.
- Irigoyen, J., Acuña, F. y Jiménez, M. (2013). La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5(1), 56-70.
- Kletzien, S. (2009). Paraphrasing: An Effective Comprehension Strategy. *The Reading Teacher*, 63(1), 73-77.
- Mares, G., González, L., Rivas, O., Rocha, H., Rueda, E., Rojas, L., Cruz, D. y López, R. (2013). Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5(1), 71-81.
- Mares, G., Hickman, H., Cabrera, R., Caballero, L. y Sánchez, E. (2009). Características de ingreso de los estudiantes de Psicología Iztacala. En H. Hickman. *Psicología Iztacala y sus actores*. México: FESI UNAM.
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J. y Medina L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 189-207.
- Martín-Antón, L., Carbonero, M. y Román, J. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 53-41.
- Martínez, M., Vivaldo, J., Navarro, M., González, M. y Jerónimo J. (1998). Análisis Multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología Escolar e Educativa*, 2(2), 161-174.
- Marugán, M., Martín, L., Catalina, J. y Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20.

- McNamara D. y Scott, J. (1999). Training Self Explanation and Reading Strategies. *Proceedings of the Human Factors*, 43(21), 1156-1160.
- McNamara D., Levinstein, I. y Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 222-233.
- McNamara, D., Boonthum, C., Kurby, C., Magliano, J., Pillarisetti, S. y Bellisens, C. (2009). Interactive Paraphrase Training: The Development and Testing of an iSTART Module.
- Moreno, D., Zambrano, D., García, G., Cepeda, L., Peñalosa, E. y Coronado, O. (2008). Análisis de Textos Científicos desde la WEB: un estudio piloto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 387-400.
- Mota, M., Da Cunha, I. y López, F. (2016). Un corpus de paráfrasis en español: Metodología, elaboración y análisis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 85-112.
- Nava, G., Rodríguez, P. y Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 17-25.
- Ocampo, J., Martínez, A., Fuentes, M. y Zatarain, J. (2010). Reprobación y deserción en la Facultad de Ingeniería Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California. En *Décimo Congreso Internacional*. Congreso llevado a cabo en el Instituto Politécnico Nacional, México.
- OCDE. (Sin fecha). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. Santillana: México.
- OCDE. (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2015 – Resultados. Recuperado de:
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Perdomo, B. (2007). Estrategias de lectura usadas por los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *Kaleidoscopio*, 4(8), 160-168.
- Polanco, I., Serna, J. y Ortega, E. (2015). La lectura de los jóvenes universitarios y su efecto en su rendimiento académico. En *XVIII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas*. Congreso llevado a cabo en Chihuahua, México.

- Román, J. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje-secuencias, principios y validación. En C. Monereo (Ed.). *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech Edicions.
- 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.
- Romo E. (2007). ¿Qué es una paráfrasis?. México: Campus digital UAG. Recuperado de: <http://campusdigital.uag.mx/academia/hoy/parafraasis.cfm>
- Royal Melbourne Institute of Technology (Sin fecha). Paraphrasing. Australia: RMIT University. Recuperado de: https://emedia.rmit.edu.au/learninglab/sites/default/files/Paraphrasing_2013_Accessible.pdf
- Torres, E., Osuna, C. y Leikens, M. (2011). Factores de reprobación en el tronco común de las carreras de Medicina y Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en CDMX, México.
- University of New England. (Sin fecha). Paraphrasing and summarising. Australia: The University of New England. Recuperado de: https://www.une.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/13458/WE_Paraphrasing-and-summarising.pdf
- Werner, A. (1981). *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid, España: Editorial Gredos. pp. 345-346.
- Zarzosa, L. (2016). Software para el desarrollo de lectura estratégica en universitarios. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/229005869_Software_para_el_desarrollo_de_lectura_estragica_en_universitarios.

ANEXOS

Anexo 1

Inventario de paráfrasis

Inventario de Paráfrasis

El presente inventario tiene la finalidad de conocer las formas en que los alumnos parafrasean algunas frases. Lo que debes de hacer es elegir de la frase en negritas una de las opciones (A, B y C) que parafrasea mejor la idea expresada. Este Inventario es apoyado por el financiamiento de DGAPA/ UNAM al proyecto **PAPIIT IN305016**

Por favor contesta en la hoja de respuesta, seleccionando la letra de la frase que seleccionaste. Todos los datos serán confidenciales y solo serán utilizados para fines de la investigación. Gracias

1. El enfoque psicodinámico pone el énfasis en los determinantes inconscientes del comportamiento. La psicología psicoanalítica de Freud es un ejemplo temprano de un enfoque psicodinámico.

A) El enfoque psicodinámico pone hincapié en los determinantes inconscientes del comportamiento. La psicología psicoanalítica de Freud es un ejemplo temprano de una teoría psicodinámica.	B) El inconsciente es un elemento primordial para las posturas psicodinámicas	C) El énfasis del enfoque psicodinámico está en los determinantes inconscientes. El psicoanálisis Freudiano es un ejemplo del enfoque psicodinámico
--	---	---

2. Las seudopsicologías se aprovechan del efecto Barnum, que es una tendencia a considerar que las descripciones personales son precisas si se plantean en términos muy generales.

A) Las seudopsicologías se aprovechan del efecto Barnum. Éste es una tendencia a considerar que las descripciones personales son precisas si se plantean en términos muy generales	B) Las psicologías no consideran el efecto Barnum, que es una tendencia a considerar que las descripciones personales son precisas si se plantean en términos muy generales	C) El efecto Barnum considera que las descripciones personales son precisas si se plantean generalmente. Las seudopsicologías se aprovechan de él
--	---	---

3. El sistema endocrino proporciona comunicación química en el cuerpo por medio de la liberación de hormonas en el torrente sanguíneo. Las glándulas endocrinas influyen los estados de ánimo, el comportamiento e incluso en la personalidad

A) Una explicación biológica sobre la conducta y las emociones, es que son influenciadas por el sistema endócrino.	B) El sistema endocrino proporciona comunicación química liberando hormonas en el torrente sanguíneo. Las glándulas endocrinas afectan los estados de ánimo.	C) En el cuerpo humano existen sistemas que proporcionan comunicación química por medio de la liberación de hormonas en el torrente sanguíneo. Las glándulas influyen en los estados de ánimo, el comportamiento e incluso en la personalidad.
--	--	--

4. Las principales áreas de dificultades en la infancia son el entrenamiento para el control de esfínteres, las perturbaciones de la alimentación, problemas del aprendizaje , etc.

<p>A) Áreas de dificultad en la infancia son el control de esfínteres, las perturbaciones de la alimentación, problemas del aprendizaje , etc.</p>	<p>B) En el desarrollo infantil se presentan varios problemas entre los cuales están los de aprendizaje, alimentación y el control de esfínter entre otros</p>	<p>C) El entrenamiento para el control de esfínteres, las perturbaciones de la alimentación y los problemas del aprendizaje son las principales áreas de dificultades en la infancia</p>
--	--	--

5. La teoría del desprendimiento sostiene que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez. La teoría de la actividad define que la adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos.

<p>A) Una teoría sostiene que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez. Otra, que la adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos.</p>	<p>B) La idea de que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez es sostenida por la teoría del desprendimiento. La adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos según la teoría de la actividad.</p>	<p>C) La hipótesis del desprendimiento sostiene que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez. La hipótesis de la actividad define que la adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos.</p>
---	---	---

6. La parapsicología es el estudio de supuestos fenómenos paranormales, incluyendo la clarividencia, la telepatía, la precognición y la psicoquinesia.

<p>A) La parapsicología es el estudio de fenómenos paranormales: la clarividencia, la telepatía, la precognición y la psicoquinesia.</p>	<p>B) La cantidad máxima de energía física necesaria para producir una sensación no define al umbral absoluto. La cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia totalmente perceptible en un estímulo no define a un umbral diferencial.</p>	<p>C) En psicología existen áreas al margen de ella que se dedican al estudio de supuestos fenómenos paranormales, incluyendo la clarividencia, la telepatía, la precognición y la psicoquinesia.</p>
--	--	---

7. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento debido a la experiencia. El aprendizaje que es resultado del condicionamiento depende del reforzamiento.

<p>A) Los temores irracionales, llamados fobias, son respuestas emocionales condicionadas. El condicionamiento de éstas puede ocurrir de manera vicaria o directa.</p>	<p>B) Los sujetos aprenden a comportarse de forma relativamente permanente debido a la experiencia. Cuando las respuestas son reforzadas se logra un aprendizaje.</p>	<p>C) El aprendizaje es un cambio en el comportamiento debido a la experiencia. . El aprendizaje depende del reforzamiento</p>
--	---	--

8. En el condicionamiento clásico, un estímulo que antes era neutral comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otro estímulo.

A) El condicionamiento respondiente, un incentivo que antes era neutral comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otro incentivo.	B) En el condicionamiento clásico, un estímulo comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otro estímulo.	C) Cuando un estímulo que antes era neutral comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otro estímulo, se define como condicionamiento clásico.
--	--	--

9. El condicionamiento se aplica a respuestas viscerales o emocionales, al igual que los reflejos simples. Como resultado, también ocurren respuestas emocionales condicionadas

A) En los reflejos simples al igual que las respuestas viscerales o emocionales se puede aplicar el condicionamiento. Ocurren respuestas emocionales condicionadas como resultado	B) El condicionamiento se da en respuestas viscerales o emocionales, de la misma forma que los reflejos simples. Como producto también se dan respuestas emocionales condicionadas.	C) El condicionamiento se aplica igual que los reflejos simples. Como resultado, también ocurren respuestas emocionales condicionadas.
---	---	--

10. Los temores irracionales, llamados fobias, pueden ser respuestas emocionales condicionadas. El condicionamiento de respuestas emocionales puede ocurrir de manera vicaria o directa.

A) Las fobias son respuestas emocionales consideradas como irracionales y condicionadas de forma vicaria	B) Algunos temores, suelen llamarse fobias, pueden ser respuestas emocionales condicionadas. El condicionamiento de respuestas emocionales puede ocurrir de diferentes maneras.	C) Los temores irracionales, llamados fobias, son respuestas emocionales condicionadas. El condicionamiento de éstas puede ocurrir de manera vicaria o directa.
--	---	---

11. El condicionamiento operante ocurre cuando a una acción voluntaria le sigue un reforzador. El reforzamiento en el condicionamiento operante incrementa la frecuencia o probabilidad de respuesta. Este resultado se basa en la ley del efecto.

A) Cuando a una acción voluntaria le sigue un reforzador, ocurre el condicionamiento operante. Se basa en la ley del efecto cuando en el condicionamiento operante se incrementa la frecuencia o probabilidad de respuesta con un reforzador.	B) El condicionamiento operante: a una acción voluntaria le sigue un reforzador. El reforzamiento en el condicionamiento operante incrementa la frecuencia o probabilidad de respuesta. Este resultado se basa en la ley del efecto.	C) El condicionamiento operante ocurre cuando un sujeto es reforzado al actuar de forma voluntaria. El reforzamiento en el condicionamiento operante incrementa la frecuencia o probabilidad de que un sujeto responda. Este resultado se basa en la ley del efecto.
---	--	--

12. En el reforzamiento positivo, una recompensa o un acontecimiento placentero siguen a una respuesta. En el reforzamiento negativo, se vuelve más probable una respuesta que termina con la incomodidad.

<p>A) En el reforzamiento positivo, un premio o un acontecimiento placentero suceden a la respuesta. En el reforzamiento negativo, se vuelve más probable una respuesta que finaliza con la incomodidad.</p>	<p>B) En el reforzamiento positivo, una recompensa siguen a una respuesta. En el reforzamiento negativo, se da una respuesta que termina con la incomodidad.</p>	<p>C) Cuando una recompensa o un acontecimiento placentero siguen a una respuesta, se da el reforzamiento positivo. Una respuesta que termina con la incomodidad se vuelve más probable, así funciona el reforzamiento negativo.</p>
--	--	--

13. Buena parte del aprendizaje humano se logra por medio de la observación o modelamiento. Las características personales del modelo influyen en el aprendizaje por observación. Los estudios han demostrado que la agresión se aprende y se libera con facilidad por medio del modelamiento.

<p>A) El aprendizaje humano se logra por medio de la observación. Las características personales del modelo influyen en el aprendizaje por observación. Los estudios han demostrado que la agresión se aprende y se libera con facilidad</p>	<p>B) La mínima parte del aprendizaje es innato. Las características biológicas del modelo no influyen en el aprendizaje por observación. Los estudios han demostrado que la agresión no es innata, se libera con facilidad por medio del modelamiento.</p>	<p>C) Cuando las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos asociados con el reforzamiento y se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento se da la discriminación.</p>
--	---	--

14. En la discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos asociados con el reforzamiento y se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.

<p>A) En un tipo de control de estímulos, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos asociados con el reforzamiento y se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.</p>	<p>B) En la discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos y se omiten con estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.</p>	<p>C) En la discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos asociados con el reforzamiento. Se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.</p>
---	--	--

15. La formación de conceptos puede basarse en instancias positivas y negativas o, con mayor frecuencia, en el aprendizaje de reglas. En la práctica, para la identificación de conceptos a menudo usan prototipos o modelos generales de la clase de concepto.

<p>A) La formación de conceptos se basa en instancias positivas y negativas o, en el aprendizaje de reglas. En la práctica, para la identificación de usan prototipos o modelos generales de la clase de concepto.</p>	<p>B) Las instancias positivas y negativas o, con mayor frecuencia, el aprendizaje de reglas son los elementos en los que puede basarse la formación de conceptos. Se usan a menudo prototipos o modelos generales a la clase de concepto, para la identificación de conceptos.</p>	<p>C) La conceptualización se apoya formas positivas o negativas o, frecuentemente, en el aprendizaje de reglas. En la aplicación de la conceptualización se usan formas predeterminadas o modelos generales de la clase de concepto.</p>
--	---	---

16. El significado denotativo de una palabra o concepto es su definición de diccionario. El significado connotativo es personal o emocional.

<p>A) La definición de diccionario es el significado denotativo de una palabra o concepto. Una definición más personal o emocional es el significado connotativo.</p>	<p>B) El significado connotativo de una palabra no es su definición de diccionario. El significado denotativo no es personal o emocional.</p>	<p>C) El significado denotativo de una palabra es su definición de diccionario. El significado connotativo es personal.</p>
---	---	---

17. Los motivos sociales se aprenden por medio de la socialización y el condicionamiento cultural. Estos motivos explican gran parte de la diversidad de la motivación humana.

<p>A) Los motivos sociales se aprenden a través de diferentes instancias. Explican la diversidad.</p>	<p>B) Los motivos sociales se aprenden la socialización y el condicionamiento cultural. Explican gran parte de la diversidad de la motivación humana.</p>	<p>C) Por medio de la socialización y el condicionamiento cultural se aprenden los motivos sociales. Gran parte de la diversidad de la motivación humana es explicada por estos motivos.</p>
---	---	--

18. Las emociones están vinculadas con muchas conductas adaptativas básicas. Otros elementos importantes de la emoción son los cambios fisiológicos en el cuerpo, las expresiones emocionales y los sentimientos emocionales.

<p>A) En los seres humanos se vinculan las emociones con conductas adaptativas básicas. También los cambios fisiológicos le afectan a las personas corporalmente.</p>	<p>B) Muchas conductas adaptativas básicas están vinculadas a las emociones. Los cambios fisiológicos en el cuerpo, las expresiones emocionales y los sentimientos emocionales son otros elementos importantes de la emoción.</p>	<p>C) Las emociones están vinculadas con conductas adaptativas. Elementos importantes de la emoción son los cambios fisiológicos en el cuerpo, las expresiones emocionales y los sentimientos emocionales.</p>
---	---	--

19. Muchos animales nacen con patrones de comportamiento innatos mucho más complejos que los reflejos. Éstos están organizados en patrones de acción fija, que son comportamientos estereotipados específicos de la especie.

A) Muchos animales nacen con patrones de comportamiento innatos. Éstos están organizados en patrones de acción fija.	B) Existen patrones de comportamiento innatos mucho más complejos que los reflejos con los que algunos animales nacen. Los comportamientos estereotipados específicos de la especie se organizan en patrones de acción fija y se definen como patrones de comportamiento.	C) Los comportamientos estereotipados son patrones conductuales más complicados que los reflejos, establecidos como patrones de acción fija determinados por la especie.
--	---	--

20. La cantidad mínima de energía física necesaria para producir una sensación define al umbral absoluto. La cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia apenas perceptible en un estímulo define a un umbral diferencial.

A) La cantidad máxima de energía física necesaria para producir una sensación no define al umbral absoluto. La cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia totalmente perceptible en un estímulo no define a un umbral diferencial.	B) La cantidad de energía física para producir una sensación es al umbral absoluto. La cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia es el umbral diferencial	C) El umbral absoluto se define como la cantidad física necesaria para producir una sensación. El umbral diferencial es definido como la cantidad de cambio necesaria apenas perceptible en un estímulo.
---	---	--

Hoja de Respuesta.
Inventario de Parafraseo.

Nombre: _____

Grupo: _____ Edad: _____ Semestre: _____

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Anexo 2

Prueba de Habilidad Verbal

EVALUACIÓN DEL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

PRUEBA DE HABILIDAD VERBAL

I. INSTRUCCIONES PARA EL LLENADO DE LA HOJA DE RESPUESTAS DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Antes de empezar a contestar este examen, lee las siguientes indicaciones:

1. NO MALTRATES LA HOJA DE RESPUESTAS.
2. El material consta de un cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas.
3. Utiliza lápiz para contestar la prueba.
4. Anota en la parte superior de la hoja de respuestas tu nombre completo: apellido paterno, apellido materno y nombre(s).

II. INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL EXAMEN

Antes de empezar a contestar el examen, lee con cuidado las siguientes indicaciones:

1. Este cuadernillo te servirá únicamente para leer las preguntas correspondientes a la prueba de Habilidad Verbal, por lo que se te solicita que no hagas anotaciones ni marcas en él.
2. Las preguntas contienen cinco opciones de respuesta, indicadas con las letras A, B, C, D y E, siendo ÚNICAMENTE UNA DE ELLAS LA RESPUESTA CORRECTA.
3. Deberás registrar tu respuesta en la HOJA DE RESPUESTAS que contiene una serie progresiva de números. Cada número corresponde al número de cada pregunta del cuadernillo, asegúrate de que el número de pregunta y de respuesta coincidan.
4. Para contestar deberás leer cuidadosamente cada pregunta y elegir la respuesta que consideres correcta.
5. Al contestar cada pregunta, deberás rellenar SOLAMENTE UNO DE LOS ÓVALOS, ya que marcar más de uno invalida tu respuesta. No marques hasta que estés seguro de tu respuesta.
6. NO CONTESTES LAS PREGUNTAS AL AZAR, ya que las respuestas incorrectas afectarán tu puntuación. Si no sabes cuál es la respuesta correcta a alguna pregunta, es preferible que no la marques en la hoja de respuestas.
7. Si deseas cambiar de respuesta, puedes hacerlo pero asegurándote de borrar completamente la marca que deseas cancelar, sin maltratar la hoja de respuestas.
8. En cada una de las partes que conforman la prueba, se indican los límites de tiempo que tienes para contestar las preguntas de esa parte.
9. Si terminas antes de que se indique que el tiempo ha terminado, podrás repasar las respuestas que has dado. No deberás trabajar en ninguna otra parte de la prueba hasta que te sea señalado.
10. No se podrá consultar ninguna información para resolver la prueba.

TIEMPO LÍMITE: 30 MINUTOS

COMPLEMENTACIÓN DE ENUNCIADOS

INSTRUCCIONES. Lee cuidadosamente los enunciados que a continuación se presentan y selecciona la opción que integre el conjunto de palabras que completa a cada enunciado, llenando en la hoja de respuestas el óvalo correspondiente.

1. Las _____ de donde provienen los recursos federales son: impuestos, derechos, aprovechamientos y _____.
A) reservas - obligaciones
B) fuentes - productos
C) variantes - gobiernos
D) instituciones – recaudaciones
E) instancias – declaraciones

2. Como seres _____ experimentamos varios _____ del mundo.
A) humanos - aspectos
B) vivos - experimentos
C) independientes - sentidos
D) sensibles - sueños
E) inteligentes – sitios

3. La maestra les dirigía en sus investigaciones, les _____ sobre cómo _____ y señaló la fuente de investigación.
A) habló - explicar
B) coordinó - trabajar
C) preguntó - empezar
D) orientó - investigar
E) asesoró – preguntar

4. La industria está muy _____, destacando las _____ azucareras, de papel, textil, metalurgia, siderurgia, química y del automóvil.
A) estructurada - reservas
B) evolucionada - ofertas
C) desarrollada - empresas
D) desenvuelta - áreas
E) avanzada – sucursales

5. Los principales _____ industriales son las construcciones mecánicas, los talleres textiles, la _____ de pasta de papel y las fibras artificiales.
A) elementos - creación
B) complejos - modelación
C) componentes - pigmentación
D) departamentos - conservación
E) sectores – fabricación

6. La economía del _____ de territorios independientes se basa en la agricultura y la _____ forestal.
A) gobierno - conservación
B) sector - preservación
C) conjunto - explotación
D) sobrante - reserva
E) resto - degradación

ANTÓNIMOS

INSTRUCCIONES. A continuación encontrarás un listado de enunciados con una palabra en mayúsculas y cinco opciones de respuesta cada uno. Selecciona el antónimo (la palabra opuesta) de la palabra que aparece en mayúsculas y responde en tu hoja de respuestas.

7. NUMEROSO

- A) único
- B) enorme
- C) grande
- D) suficiente
- E) abundante

8. DESTACAR

- A) sobresalir
- B) superar
- C) señalar
- D) distinguir
- E) opacar

9. PASADO

- A) anterior
- B) remoto
- C) antiguo
- D) futuro
- E) ancestral

10. COMPLETO

- A) lleno
- B) repleto
- C) saturado
- D) incompleto
- E) colmado

11. IMPORTANTE

- A) exitoso
- B) banal
- C) excelente
- D) primordial
- E) fundamental

12. SEMEJANTE

- A) igual
- B) diferente
- C) similar
- D) parecido
- E) afín

COMPRENSIÓN DE LECTURA

INSTRUCCIONES. Lee detenidamente la siguiente lectura y señala la respuesta correcta a cada pregunta basándote en el contenido de cada texto.

LECTURA I

Es capaz de distinguir más de 300,000 tonalidades diferentes y registrar toda la gama de ondas sonoras que vibran entre 20 y 20,000 veces por segundo. A su servicio trabaja un ejército de 40,000 células nerviosas, los tres huesecillos y los dos músculos los más pequeños del cuerpo humano y una membrana tan delgada como el papel de seda. También cuenta con el órgano más complejo de nuestro organismo, al menos desde el punto de vista mecánico, ya que tiene aproximadamente un millón de minúsculos pelos o cilios en incesante movimiento.

Pero su atributo más sobresaliente es quizás su talante infatigable. Nunca duerme; ruidos y sonidos lo estimulan a cada instante del día y la noche. Hablamos del oído humano, el órgano encomendado a la audición y el equilibrio. Está formado por tres piezas básicas: el oído externo, que capta las ondas sonoras que flotan en el ambiente; el oído medio, que se encarga de transformarlas en energía mecánica, y el oído interno, que convierte esta energía en impulsos nerviosos, que a continuación se trasladan hasta el cerebro. Es éste quien en última instancia interpreta las ondas sonoras en un agradable susurro, en una sinfonía cautivadora o en un ruido insoportable. Los sonidos despiertan en nuestra mente un incommensurable océano de sensaciones.

El oído de un adulto sano detecta sonidos comprendidos entre los 20 y 20,000 Hz (hertzios), aunque su sensibilidad es mayor en la franja de los 1,000 a los 3,000 Hz. No es una casualidad: dentro de este margen de frecuencias se transmite la mayoría de la información adecuada en la comunicación oral. La capacidad perceptiva es menor en frecuencias bajas por una buena razón: si los umbrales fueran algo menores, el oído podría oír los latidos del corazón. En el extremo superior, nuestro aparato auditivo no es especialmente fino, si se compara con la mayoría de los demás mamíferos. Es por ello por lo que somos incapaces de percibir el pitido producido por un silbato para llamar a los perros: su frecuencia está por encima de los 20,000 Hz. Normalmente escuchamos música o conversaciones sin pensar en los complicados mecanismos implicados en este proceso. Sólo comenzamos a preocuparnos e interesarnos por su funcionamiento cuando somos víctimas de un posible problema auditivo: no oímos el timbre de la puerta o del teléfono, ante el televisor comprendemos perfectamente las noticias del telediario, pero no el doblaje de los actores en las películas; no captamos con toda claridad las palabras pronunciadas por un niño o una voz femenina y nuestros parientes y amigos se quejan porque hablamos alto. Todas estas situaciones tienen un denominador común: se oye pero no se entiende bien. Es el comienzo de la sordera.

Los problemas de audición son más comunes de lo que habitualmente se piensa. Se estima que una de cada cinco personas en el mundo no oye de forma adecuada, situación que en la mayoría de los casos causa profundas molestias a los afectados. La consecuencia más común de una deficiencia auditiva es, al margen de la edad, que la persona se desentiende del mundo que la rodea a medida que el problema se va agravando. El aislamiento conduce en muchos casos a la soledad y a la depresión, además de provocar inseguridad, molestias y ansiedad.

Ahora bien, también hay que decir que en muchos casos el sufrimiento es innecesario. Hoy por hoy, los otorrinolaringólogos tienen en sus manos todo un arsenal terapéutico para detectar y corregir numerosos tipos de sordera. Los modernos audífonos, prácticamente inapreciables, tienen un alma digital que casi cabe por el ojo de una aguja: un chip integrado en el audífono analiza, filtra y amplifica los sonidos en función de la discapacidad, ofreciendo una audición tan fiel, nítida y clara que apenas difiere de la natural.

*Muy interesante, Estamos perdiendo el oído. Sección Medicina, Año XVIII núm. 10 p. 45-46
México, D.F.

13. La frase empleada en el texto “punto de vista mecánico” se refiere a que el oído:
 - A) distingue 300,000 tonalidades diferentes
 - B) registra toda gama de ondas sonoras
 - C) está en incesante movimiento mediante cilios
 - D) trabaja con 40,000 células nerviosas
 - E) es el órgano más complejo del organismo

14. Una persona que pierde la audición, además de quedar sorda:
 - A) enmudece momentáneamente
 - B) camina torpemente

- C) pierde sensaciones
 - D) desarrolla otros sentidos
 - E) aumenta su sensibilidad
15. ¿Cuál es el margen de frecuencia que utilizamos generalmente al conversar?
- A) 20,000 Hz
 - B) Menos de 20 y 20,000 Hz
 - C) Entre 20 y 20,000 Hz
 - D) Entre 1,000 y 3,000 Hz E) 2,000 Hz
16. De las siguientes opciones la que representa el inicio de la sordera, es:
- A) no escuchar el timbre de la puerta
 - B) captar sin claridad la voz femenina
 - C) elevar la voz al platicar
 - D) no comprender el doblaje en las películas
 - E) oír, pero no entender
17. La expresión “arsenal terapéutico” significa en la lectura:
- A) remedios curativos
 - B) medidas de corrección
 - C) soluciones médicas
 - D) formas de detección
 - E) conjunto de tratamientos

ANALOGÍAS

INSTRUCCIONES. A continuación se presentan en mayúsculas un par de palabras relacionadas entre sí, seguidas de cinco opciones con pares de palabras. Selecciona la opción que exprese mejor una relación similar al primer par de palabras y señálala en tu hoja de respuestas.

18. GAS es a ERUPCIÓN, como:
- A) agua es a tormenta
 - B) erupción es a humo
 - C) sismo es a maremoto
 - D) erupción es a fuego
 - E) luna es a sol
19. ACTIVIDAD VOLCÁNICA es a FONDO MARINO, como:
- A) lluvia es a tierra
 - B) tormenta es a aire
 - C) volcán es a magma
 - D) ceniza es a volcán
 - E) agua es a planeta tierra
20. POPOCATÉPETL es a MONTAÑA HUMEANTE, como:
- A) Fernández de Lizardi es a “Periquillo Sarmiento”
 - B) volcán es a fumarola
 - C) La Décima Musa es a Sor Juana Inés de la Cruz
 - D) vida es a bios
 - E) Nevado de Colima es a Popocatépetl

21. VOLCÁN es a FUMAROLA, como:
- A) lava es a volcán
 - B) erupción es a gases
 - C) agua es a mar
 - D) planta es a agua
 - E) seres vivos es a respiración
22. VOLCÁN COLIMA es a EJE VOLCÁNICO, como:
- A) México es a Sierra Madre Oriental
 - B) Cañón del Colorado es a Sierra del Cobre
 - C) Fujiyama es a Popocatepetl
 - D) Venus es a sistema solar
 - E) Krakatoa es a Islas Hawai

COMPLEMENTACIÓN DE ENUNCIADOS

INSTRUCCIONES. Lee cuidadosamente los enunciados que a continuación se presentan y selecciona la opción que integre el conjunto de palabras que completa a cada enunciado, llenando en la hoja de respuestas el óvalo correspondiente.

23. La _____ de los volcanes nacen bajo el agua, en el fondo _____.
- A) mayoría – marino
 - B) minoría – del continente
 - C) gran parte - de las lagunas
 - D) totalidad – del abismo
 - E) gran mayoría – del cráter
24. La teoría más sencilla acerca de la acción de los gases volcánicos como _____ de una erupción, es la forma en que el gas de un refresco puede provocar un chorro de éste o a lo que ocurre al _____ una botella de refresco.
- A) obstructores - abrir
 - B) limitantes - tomar
 - C) generadores - agitar
 - D) indicadores - girar
 - E) inhibidores –lanzar
25. Las nubes de vapor y polvo producidas por una _____ volcánica pueden tener efectos atmosféricos y climáticos _____.
- A) vaporización - permanentes
 - B) fumarola - radioactivos
 - C) emisión - frecuentes
 - D) expulsión - contaminantes
 - E) explosión – duraderos
26. Varios sucesos _____ han convertido a nuestro país en un campo de investigación científica, el nacimiento del Parícutín, la existencia de _____ jóvenes y actualmente en actividad como: el volcán Colima y el Popocatepetl.
- A) políticos - individuos
 - B) geográficos - cerros
 - C) geológicos - volcanes
 - D) dramáticos - muchos
 - E) económicos – inquietos
27. El Popocatepetl, _____ desde comienzos de este siglo, entró en erupción en diciembre de 1994, con _____ de gas y cenizas. Potencialmente amenaza a una población

de 23 millones de personas, incluida la ciudad de México.

- A) inseguro - fumarolas
- B) inactivo - explosiones
- C) enérgico - desviaciones
- D) peligroso - cúmulos
- E) activo – emisiones

28. La Universidad de Colima, sede _____ de este evento, comparte tanto la angustia como la _____ y el interés por aprender más acerca de estos fenómenos, con científicos de diversas partes del mundo.

- A) institucional - curiosidad
- B) científica - expectación
- C) social - preocupación
- D) estatal - alarma
- E) educativa - intriga

ANTÓNIMOS

INSTRUCCIONES. A continuación encontrarás un listado de enunciados con una palabra en mayúsculas y cinco opciones de respuesta cada uno. Selecciona el antónimo (la palabra opuesta) de la palabra que aparece en mayúsculas y responde en tu hoja de respuestas.

29. INTERESANTE

- A) Fascinante
- B) Aburrido
- C) Seductor
- D) Maravilloso
- E) Sugestivo

30. TERRESTRES

- A) Geológicos
- B) Marítimos
- C) Volcánicos
- D) Biológicos
- E) Geográficos

31. FUNDIDA

- A) Compacta
- B) Fusionada
- C) Derretida
- D) Dúctil
- E) Amalgamada

32. ASCIENDE

- A) Sube
- B) Desciende
- C) Arriba
- D) Levanta
- E) Encima

33. PERMANENTE

- A) Perseverante
- B) Persistente
- C) Invariable
- D) Perecedero
- E) Firme

34. CONSTRUIR
A) Armar
B) Crear
C) Estructurar
D) Deformar
E) Originar

COMPRENSIÓN DE LECTURA

INSTRUCCIONES. Lee detenidamente la siguiente lectura y señala la respuesta correcta a cada pregunta basándote en el contenido de cada texto.

LECTURA II

Hay un momento en la adolescencia en que todo parece perdido: la vida duele y no se es de ningún lugar, ni se pertenece a ninguna persona, institución o moral. Se sueña con el príncipe, la princesa, el concurso, el viaje, el maestro o la maestra que vendrán a salvarnos o a reconocernos. Se cuestiona la religión, los roles sociales, la sexualidad, Se teme el futuro, o se anhela el futuro y se teme el papel que se asumirá en ese mundo que se aproxima. Se camina en puntas de pie para ver el paisaje como lo veremos cuando termine nuestro crecimiento. Se ensayan peinados, posturas para fumar o echarse los cabellos hacia atrás. Se exprimen en la soledad de un cuarto de baño las primeras espinillas. Se ríe sin motivo aparente. Se es torpe, irregular y hasta desconcertante en las respuestas e interrelaciones. Se escriben poesías, o canciones, o se empieza un "Diario", o se leen manuales de hipnotismo, fotonovelas o historias del deporte. Se reconoce el cuerpo y hay quien se avergüenza del cuerpo. Se goza la brisa contra la cara pedaleando una bicicleta, la velocidad en patines o en el coche de los padres o en el de los hermanos mayores. Se disfrutaban también los primeros cigarros y las primeras borracheras, el primer baile, el primer beso, las primeras peleas. No se es niño ni adulto. Se puede serlo todo y no se es nada.

Empieza la cacería sexual en la que se es perseguido o perseguidor. La música expresa mejor que cualquier otra cosa los deseos y temores más oscuros e indescifrables, los desplantes y arrogancias, las alegrías y las mitificaciones. Se quiere la independencia pero se es incapaz de valerse por uno mismo. Se busca la autoafirmación, pero el espejo, la familia, la iglesia, la escuela, el Estado y hasta los amigos y las amigas, parecen cuestionarlo todo, ponerlo en duda, inestabilizarlo todo. Se inventan mitos porque se necesitan para tener algo mejor donde reflejarse. Se inventan pautas de conducta porque los temperamentos oscilan terriblemente.

Despiertan nuevas energías y no se sabe cómo preguntar, pedir ayuda, o no se quiere pedir consejo, o no se sabe cómo, no obstante que se le necesite urgente, angustiosamente, y a veces hasta con desesperación. Parece saberse mucho acerca de todo esto pero poco se dice, pues sobrevive la idea ciertamente mórbida, de que todo debe ser cabalmente experimentado: es la adolescencia y son sus Ritos de iniciación.

*SÁINZ, GUSTAVO (1997). Avance. En: Secretaría de Educación Pública. Cuaderno de trabajo. Uso del lenguaje. Español. México.

35. Para el autor, la adolescencia es una etapa de:
A) romances y experiencias
B) seguridad y alegrías
C) dudas y cambios
D) felicidad y entusiasmo
E) sufrimientos y contradicciones
36. Según la lectura, ¿qué es lo que descubre el adolescente?
A) su carácter y temperamento
B) sus emociones y libertades
C) que deja de ser niño
D) los cambios físicos y emocionales
E) lo que quiere y dónde puede llegar

37. Según el autor ¿cuál es el sentimiento del que se apropia el adolescente?
- A) libertad
 - B) rebeldía
 - C) patriotismo
 - D) seguridad
 - E) estabilidad
38. ¿Qué es lo que mejor expresa la música para los adolescentes?
- A) los cambios físicos y culturales
 - B) las relaciones humanas y sociales
 - C) los deseos y temores más oscuros
 - D) las políticas del país y del mundo
 - E) las normas y conductas familiares
39. De las siguientes ideas, ¿cuál tiene relación con el título?
- A) las características del adolescente
 - B) las riquezas del ser humano
 - C) las emociones y sentimientos de los jóvenes
 - D) el proceso de la madurez
 - E) los conocimientos adquiridos a través de los años

ANTÓNIMOS

INSTRUCCIONES. A continuación encontrarás un listado de enunciados con una palabra en mayúsculas y cinco opciones de respuesta cada uno. Selecciona el antónimo (la palabra opuesta) de la palabra que aparece en mayúsculas y responde en tu hoja de respuestas.

40. TRIUNFO

- A) Conquista
- B) Pedestal
- C) Éxito
- D) Tributo
- E) Fracaso

41. MASCULINIDAD

- A) Fidelidad
- B) Debilidad
- C) Feminidad
- D) Fertilidad
- E) Virilidad

42. ACTIVIDAD

- A) Ansiedad
- B) Pasividad
- C) Habilidad
- D) Destreza
- E) Preocupación

43. ORGULLOSO

- A) Bondadoso
- B) Sincero
- C) Comprensivo
- D) Honesto
- E) Humilde

44. INFANCIA
A) Juventud
B) Niñez
C) Ancianidad
D) Madurez
E) Adolescencia

COMPRENSIÓN DE LECTURA

INSTRUCCIONES. Lee detenidamente la siguiente lectura y señala la respuesta correcta a cada pregunta basándote en el contenido de cada texto.

LECTURA III*

No lo van a creer, dirán que soy un tonto, pero de chico mis ilusiones eran volar, hacerme invisible y ver películas en mi casa. Me decían: espérate a que venga la televisión, es como un cinito en tu cuarto. Ahora ya estoy grande y me río de todo eso. Claro, ya hay televisión y sé que nadie puede volar a menos que se suba en un aeroplano y todavía no se descubre la fórmula para hacerse invisible. Me acuerdo de la primera vez. Pusieron un televisor en “Regalos Nieto” y en la esquina de Juárez y Letrán había tumultos para ver las figuritas. Pasaban nada más documentales: perros de caza, esquadores, playas de Hawai, osos polares, aviones supersónicos.

Pero ¿a quién me estoy dirigiendo? Se supone que nadie va a leer este diario. Me lo regalaron para Navidad y no había querido escribir nada en él: tener un diario me parece asunto de mujeres. Me he burlado de mi hermana porque lleva uno y apunta muchas cursilerías: “Querido diario, hoy fue un día tristísimo, estuve esperando en vano que me llamara Gabriel”; cosas así. De esto a los sobrecitos perfumados sólo hay un paso, y qué risa les daría a los muchachos de la escuela enterarse de que yo también voy a andar con esas mariconadas.

El profesor Castañeda nos recomendó escribir un diario. Por eso acepté que me obsequiaran esta libreta verde. Cuando menos no chupa la tinta como las libretas del colegio. Según Castañeda, un diario enseña a pensar claramente porque redactando ordenamos las cosas y con el tiempo se vuelve muy interesante ver cómo era uno, qué hacía, qué opinaba, cuánto ha cambiado.

Por cierto, me puso diez en mi composición sobre el árbol e hizo que publicaran en el periódico de la escuela unos versos que escribí para el día de la madre. En composiciones y dictados nadie me gana. Cometo errores pero tengo mejor ortografía y puntuación que los demás. También soy bueno para la historia, civismo e inglés y, en cambio, una bestia en física, matemáticas y dibujo. Creo que en mi salón no hay otro que se haya leído completo, casi completo El tesoro de la juventud, así como todo Salgari y muchas novelas de Dumas y Julio Verne. Leería más pero Aceves nos dijo que no hay que hacerlo mucho porque gasta la vista y debilita la voluntad (?). Quién entiende a los profesores, uno dice una cosa y otro exactamente lo contrario.

Es divertido ver cómo se juntan las letras y salen cosas que no pensábamos decir. Ahora sí me propongo a contar lo que me pase. Me daría mucha pena que alguien viera este cuaderno. Voy a guardarlo entre los libros de mi papá. Nadie se dará cuenta (espero).

* PACHECO, J. E. (1997). El principio del placer. En: Secretaría de Educación Pública. Cuaderno de trabajo.

Uso del lenguaje Español. México

45. La historia originalmente va dirigida a:
- A) su público
B) su hermana
C) sus amigos
D) él mismo
E) un profesor

46. Las experiencias del narrador las registra en:
A) un diario verde
B) una libreta verde
C) unas hojas
D) un cuaderno
E) un libro
47. ¿Qué se le dificulta más al narrador?
A) La física, las matemáticas y el dibujo
B) La historia, el civismo e inglés
C) La ortografía, la puntuación y la lectura
D) Las composiciones, el dictado y la gramática
E) Las novelas, los cuentos y el dibujo
48. ¿Qué habilidades se ejercen al llevar un diario?
A) Escribes lo que ves y sientes
B) Redactas con cuidado y rapidez
C) Aprendes a pensar y escribir con claridad
D) Entiendes los mensajes y los analizas
E) Aclaras dudas y escribes con corrección
49. ¿Qué descubre el narrador al ir juntando letras, palabras y frases?
A) Cosas interesantes
B) Sus propias emociones
C) Sus experiencias
D) El placer de escribir
E) Que puede inventar

ANALOGÍAS

INSTRUCCIONES. A continuación se te presentan en mayúsculas un par de palabras relacionadas entre sí, seguidas de cinco pares de palabras precedidas por las letras A, B, C, D, E. Selecciona el par de palabras que expresan mejor una relación similar a la que se da en el primer par.

50. YUCATÁN es a MÉRIDA, como:
A) Tamaulipas es a Nuevo Laredo
B) Jalisco es a Ciudad Guzmán
C) Coahuila es a Saltillo
D) San Luis Potosí es a Cd. Valles
E) Oaxaca es a Juchitán
51. VOCABLO es a TÉRMINO, como:
A) contraste es a semejanza
B) criticable es a loable
C) árido es a estéril
D) idóneo es a incapaz
E) energía es a debilidad
52. MATEMÁTICAS es a ECUACIÓN, como:
A) arqueología es a vestigio
B) biología es a cuerpo humano
C) química es a reacción
D) geometría es a triángulo
E) español es a frase

53. RADIACIÓN es a OPACIDAD, como:

- A) instrucción es a enseñanza
- B) potencia es a fuerza
- C) comparación es a cotejo
- D) conferencia es a plática
- E) instalación es a levantamiento

54. AGUA es a INODORA, como:

- A) oxígeno es a aire
- B) hidrógeno es a agua
- C) carbono es a helio
- D) fierro es a gas
- E) cobre es a conductor

FIN DE LA PRUEBA

Anexo 3

Inventario de Paráfrasis

Inventario de paráfrasis

El presente inventario tiene la finalidad de conocer las formas en que los alumnos hacen uso de la paráfrasis. Este inventario se encuentra dividido en dos secciones. La primera sección comprende los ítems del 1 al 16, y la segunda abarca los ítems del 17 al 20. Por favor contesta todos los ítems en la hoja de respuestas.

En la primera sección lo que debes hacer es elegir el inciso que corresponda a la frase que mejor refleje la manera en que tú parafrasearías el texto original. En la segunda sección deberás de parafrasear el texto utilizando tus palabras en las casillas indicadas en la hoja de respuestas.

Todos los datos serán confidenciales y únicamente serán utilizados con fines académicos.

Sección I

1. El enfoque psicodinámico pone énfasis en los determinantes inconscientes del comportamiento. La psicología psicoanalítica de Freud es un ejemplo temprano de un enfoque psicodinámico.		
a) El enfoque psicodinámico pone hincapié en los determinantes inconscientes del comportamiento. La psicología psicoanalítica de Freud es un ejemplo temprano de una teoría psicodinámica.	b) El inconsciente es un elemento primordial para las posturas psicodinámicas.	c) El énfasis del enfoque psicodinámico está en los determinantes inconscientes. El psicoanálisis freudiano es un ejemplo del enfoque psicodinámico.
2. Las seudopsicologías se aprovechan del efecto Barnum, que es una tendencia a considerar que las descripciones personales son precisas si se plantean en términos muy generales.		
a) Las seudopsicologías se aprovechan del efecto Barnum. Este es una tendencia a considerar que las descripciones personales son precisas si se plantean en términos muy generales.	b) Las psicologías no consideran el efecto Barnum, que es una tendencia a considerar que las descripciones personales son precisas si se plantean en términos muy generales.	c) El efecto Barnum considera que las descripciones personales son precisas si se plantean de manera general. Las seudopsicologías se aprovechan de él.
3. El sistema endócrino proporciona comunicación química en el cuerpo por medio de la liberación de hormonas en el torrente sanguíneo. Las glándulas endócrinas influyen los estados de ánimo, el comportamiento e incluso en la personalidad.		
a) Una explicación biológica sobre la conducta y las emociones, es que son influenciadas por el sistema endócrino.	b) El sistema endócrino proporciona comunicación química liberando hormonas en el torrente sanguíneo. Las glándulas endócrinas influyen en los estados de ánimo.	c) El sistema endócrino brinda comunicación química en el organismo por medio de la liberación de hormonas en el torrente sanguíneo. Las glándulas endócrinas afectan los estados de ánimo, el comportamiento e incluso en la personalidad.

4. Las principales áreas de dificultades en la infancia son el entrenamiento para el control de esfínteres, las perturbaciones de la alimentación, problemas del aprendizaje, etc.		
a) Durante la infancia, las áreas de entrenamiento para el control de esfínteres, las perturbaciones de la alimentación y problemas de aprendizaje no se encuentran entre las más sencillas.	b) En el desarrollo infantil se presentan varios problemas entre los cuales están los de aprendizaje, alimentación y el control de esfínteres, entre otros.	c) El entrenamiento para el control de esfínteres, las perturbaciones de la alimentación y los problemas del aprendizaje son las principales áreas de dificultades en la infancia.

5. La teoría del desprendimiento sostiene que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez, mientras que la teoría de la actividad define que la adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos.		
a) La teoría de la actividad sostiene que el retiro de la sociedad no es necesario y deseable en la vejez, mientras que la teoría del retiro define que la adaptación óptima a la vejez no está ligada a la actividad y el compromiso continuos.	b) La idea de que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez es sostenida por la teoría del desprendimiento, a su vez, la adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos según la teoría de la actividad.	c) La hipótesis del desprendimiento sostiene que el retiro de la sociedad es necesario y deseable en la vejez. La hipótesis de la actividad define que la adaptación óptima a la vejez está ligada a la actividad y el compromiso continuos.

6. La parapsicología es el estudio de supuestos fenómenos paranormales, incluyendo la clarividencia, la telepatía, la precognición y la psicoquinesia.		
a) La parapsicología es el estudio de fenómenos paranormales. Entre estos fenómenos se encuentran la clarividencia, la telepatía, la precognición y la psicoquinesia.	b) Los fenómenos paranormales como la clarividencia, telepatía, precognición y psicoquinesia son estudiados por la parapsicología.	c) En psicología existen áreas al margen de ella que se dedican al estudio de supuestos fenómenos paranormales, incluyendo la clarividencia, la telepatía, la precognición y la psicoquinesia.

7. En el condicionamiento clásico, un estímulo que antes era neutral comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otro estímulo.		
a) En el condicionamiento respondiente, una excitación que antes era neutral comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otra excitación.	b) En el condicionamiento clásico, un estímulo comienza a producir una respuesta por medio de la asociación con otro estímulo.	c) En el condicionamiento clásico, un estímulo que antes era neutral comienza a producir una respuesta entrenada. Esta respuesta se logra por medio de la asociación con otro estímulo.

8. El condicionamiento clásico se aplica a respuestas viscerales o emocionales, al igual que los reflejos simples. Como resultado, también ocurren respuestas emocionales condicionadas.		
a) En los reflejos simples, al igual que las respuestas viscerales o emocionales, se puede aplicar el condicionamiento clásico, de tal manera que se pueden condicionar respuestas emocionales.	b) El condicionamiento se da en respuestas viscerales o emocionales, de la misma forma que los reflejos simples. Como producto también se dan respuestas condicionadas.	c) El condicionamiento se aplica igual que los reflejos simples. Como resultado, también ocurren respuestas emocionales condicionadas.

9. Los temores irracionales, llamados fobias, pueden ser respuestas emocionales condicionadas, este condicionamiento de respuestas emocionales puede ocurrir de manera vicaria o directa.		
a) Algunos temores, suelen llamarse fobias y son respuestas emocionales que pueden ser condicionadas de distintas maneras y son consideradas como irracionales.	b) Los miedos irracionales, denominados fobias, pueden ser respuestas emocionales condicionadas, este condicionamiento de respuestas emocionales puede ocurrir de manera indirecta o directa.	c) Los temores irracionales, llamados fobias, son respuestas emocionales condicionadas. El condicionamiento de estas puede ocurrir de manera vicaria o directa.

10. En el reforzamiento positivo, una recompensa o un acontecimiento placentero, siguen a una respuesta, mientras que en el reforzamiento negativo, se vuelve más probable una respuesta que termina con la incomodidad.		
a) En el reforzamiento positivo, un premio o un acontecimiento placentero, suceden a la respuesta, mientras que en el reforzamiento negativo, se vuelve más probable una respuesta que finaliza con la incomodidad.	b) En el reforzamiento positivo, una recompensa siguen a una respuesta, mientras que en el reforzamiento negativo, se da una respuesta que termina con la incomodidad.	c) En el reforzamiento positivo, una recompensa o un acontecimiento placentero, siguen a una respuesta. En el reforzamiento negativo, se vuelve más probable una respuesta que termina con la incomodidad.

11. Buena parte del aprendizaje humano se logra por medio de la observación o modelamiento. Las características personales del modelo influyen en el aprendizaje por observación. Los estudios han demostrado que la agresión se aprende y se libera con facilidad por medio del modelamiento.		
a) El aprendizaje humano se logra por medio de la observación. Las características personales del modelo influyen en el aprendizaje por observación. Los estudios han demostrado que la agresión se aprende.	b) La mínima parte del aprendizaje es innato. Las características biológicas del modelo no influyen en el aprendizaje por observación. Los estudios han demostrado que la agresión no es innata, se libera con facilidad por medio del modelamiento.	c) Los estudios han demostrado que la agresión se aprende y se libera con facilidad por medio del modelamiento. Buena parte del aprendizaje humano se logra por medio de la observación o modelamiento. Las características personales del modelo influyen en el aprendizaje por observación.

12. En la discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos asociados con el reforzamiento y se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.		
a) En un tipo de control de estímulos denominado discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos y se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.	b) En la discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos y no estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.	c) En la discriminación, las respuestas se emiten en presencia de estímulos discriminativos asociados con el reforzamiento. Estas respuestas se omiten en presencia de estímulos asociados con la ausencia de reforzamiento.

13. Los motivos sociales se aprenden por medio de la socialización y el condicionamiento cultural y explican gran parte de la diversidad de la motivación humana.		
a) Mediante la interacción sociocultural se aprenden los motivos sociales, lo que explica gran parte de la motivación.	a) Los motivos sociales se aprenden por medio de la socialización y el condicionamiento cultural. Estos motivos explican gran parte de la diversidad de la motivación humana.	c) Los motivos sociales pueden ser asimilados a través de la interacción social y el condicionamiento cultural y esclarecen gran parte de la diversidad de la motivación humana.

14. El significado denotativo de una palabra o concepto es su definición de diccionario. El significado connotativo es personal o emocional.		
a) La definición de diccionario es el significado denotativo de una palabra o concepto. Una definición más personal o emocional es el significado connotativo.	b) El significado connotativo de una palabra no es su definición de diccionario. El significado denotativo no es personal o emocional.	c) Las palabras poseen significados connotativos y denotativos. Los connotativos se refieren al significado personal o emocional, mientras que los denotativos significan su definición de diccionario.

15. Muchos animales nacen con patrones de comportamiento innatos mucho más complejos que los reflejos, organizados en patrones de acción fija, que son comportamientos estereotipados específicos de la especie.		
a) Muchos animales nacen con patrones de comportamiento innatos mucho más complejos que los reflejos. Estos están organizados en patrones de acción fija, que son comportamientos estereotipados.	b) Existen patrones de comportamiento innatos, que son comportamientos estereotipados específicos.	c) Los reflejos no son más complejos que los patrones de comportamiento innato estereotipados de las especies.

<p>16. La cantidad mínima de energía física necesaria para producir una sensación define al umbral absoluto. La cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia apenas perceptible en un estímulo define a un umbral diferencial.</p>		
<p>a) El umbral diferencial no representa la cantidad mínima de energía física necesaria para producir una sensación, si no la cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia apenas perceptible en un estímulo.</p>	<p>b) La cantidad de energía física para producir una sensación es el umbral absoluto. La cantidad necesaria para producir una diferencia perceptual es el umbral diferencial.</p>	<p>c) La cantidad de cambio necesaria para producir una diferencia apenas perceptible en un estímulo define a un umbral diferencial. La cantidad mínima de energía física necesaria para producir una sensación define al umbral absoluto.</p>

Sección II

17. El desarrollo del lenguaje, que es básicamente la manifestación de la capacidad del hombre para representar objetos o ideas en manifestaciones simbólicas, trae profundos cambios en la percepción.

18. Desde el punto de vista del aprendizaje humano, la motivación es muy difícil de estudiar. El aprendizaje en animales que no sean seres humanos es motivado casi completamente por causas o motivos biosociales.

19. El condicionamiento operante ocurre cuando a una acción voluntaria le sigue un reforzador. El reforzamiento en el condicionamiento operante incrementa la frecuencia o probabilidad de respuesta. Este resultado se basa en la ley de efecto.

20. Las emociones están vinculadas con muchas conductas adaptativas básicas. Otros elementos importantes de la emoción son los cambios fisiológicos en el cuerpo, las expresiones emocionales y los sentimientos.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

Grupo: _____

Edad: _____

Semestre: _____

	A	B	C
1			
2			
3			
4			

	A	B	C
5			
6			
7			
8			

	A	B	C
9			
10			
11			
12			

	A	B	C
13			
14			
15			
16			

17.

18.

19.

20.