



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

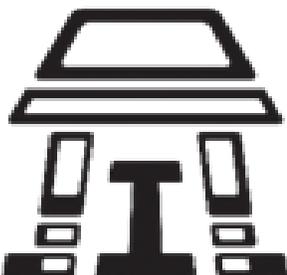
**RELACIÓN ENTRE PARÁFRASIS Y
COMPENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
RAMÍREZ FUENTES JULIO CÉSAR**

**MARIA LUISA CEPEDA ISLAS
HORTENCIA HICKMAN RODRIGUEZ
SERGIO MANUEL MÉNDEZ LOZANO**



**LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE
MÉXICO. 2021.**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	4
1.1 Comprensión lectora.....	4
1.2 Programas de intervención	7
1.3 Formulación del problema	11
1.4 Justificación.....	13
1.5 Pregunta de investigación.....	15
1.6 Hipótesis.....	15
1.7 Objetivo general	15
1.8 Objetivos específicos.....	15
MÉTODO	16
2.1 Enfoque	16
2.2 Tipo de investigación	16
2.3 Diseño	16
2.4 Participantes.....	17
2.5 Lugar	17
2.6 Aparatos.....	17
2.7 Características del programa (<i>software</i>).....	17
2.8 Procedimiento	18
2.9 Recolección de datos	21
RESULTADOS	22
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	35
REFERENCIAS	43

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme el honor de pertenecer y desarrollarme personalmente, así como profesionalmente en sus instalaciones, por todas las actividades, motivación e inspiración que genera el hecho de portar sus colores y colgarse el gran reconocimiento de ser parte de esta grandiosa institución.

Al PAPIIT IT 300110 Programa en línea de entrenamiento en paráfrasis en Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación por brindarme la oportunidad de poder realizar esta indagación encaminándome a los criterios de la ciencia, así como ayudarme a notar el potencial en mí que en ciertos momentos no llegué a creer que tenía.

A la Doctora María Luisa Cepeda Islas por su enorme comprensión y paciencia que tuvo en cada corrección, por ayudarme a mejorar aspectos no solo de mi vida académica, sino también de mi forma de desarrollarme profesionalmente en la vida. Así mismo a la Doctora Hortensia Hickman Rodríguez por introducirme en este gigantesco universo de la psicología educativa, además de ser la principal docente en mi carrera universitaria que me hizo sentir la pasión por mi futura profesión.

En especial a mi familia, por darme esa inspiración y motivación día con día para poder creer en algo más grande que mi mismo; mi madre Marcelina Fuentes Gómez, la mujer que a pesar de mi edad me sigue enseñando día con día como ser alguien de bien y delinear mi sendero para poder ser mejor. A mi hermana Eldanelly que a pesar de cada regaño me hace encontrar las coordenadas para descubrir la mejor versión de mí y la felicidad que no puedo deslumbrar. A mi hermana Sherlyn que con su apoyo y fuerza me hace saber que nada es imposible y que hay distintas maneras de poder hacer lo que cada uno se propone. A mi cuñado el cual ha sido como el hermano que nunca he tenido.

Por último, pero no menos importante, a la psicología, porque por si misma me ha demostrado ser una disciplina la cual tiene que ver con todos y con todo, a ayudarme a ver las cosas de diferente manera, a experimentar la vida de otras formas y de denotar que no todo es una línea temporal definida.

A todos ustedes, gracias.

RESUMEN

La paráfrasis es una habilidad que se lleva a cabo de una forma tan cotidiana que no llegamos a percibir todo el proceso que implica realizarla, si a esto, lo relacionamos con los distintos tipos de paráfrasis que existen, tenemos un fenómeno que desde los años 80 hasta la actualidad no ha otorgado posibilidades de potencializarlo, pero de la misma manera ha generado importantes incógnitas. Partiendo de la interrogante, cómo son las relaciones entre el tipo de paráfrasis y la comprensión lectora el objetivo de esta investigación será analizar las ejecuciones atípicas (tipo de paráfrasis) de acuerdo con la latencia y tiempo de lectura relacionadas a la comprensión lectora en estudiantes. El diseño de investigación fue *Pretest-postest* en el que participa una muestra no probabilística de 103 estudiantes universitarios de nuevo ingreso, pertenecientes a la licenciatura de psicología con el objetivo de analizar el tipo de paráfrasis, latencia y tiempo de lectura de alumnos con datos atípicos quienes habían participado en un programa computacional para mejorar la comprensión lectora. El principal hallazgo fue el hecho que la latencia y tiempo de lectura son significativas, sin embargo, se encontraron otras variantes predominantes para desarrollar de manera adecuada e idónea la paráfrasis para mejorar la comprensión lectora, como es la sintaxis, estructura y conocimiento previo del lector.

Palabras clave: Paráfrasis, Comprensión lectora, Programa computacional y Universitarios.

INTRODUCCIÓN

La paráfrasis es una habilidad que se lleva a cabo de forma cotidiana, pero en un espacio académico se requiere de otros apoyos como identificar en primera instancia la idea central del autor y posteriormente reformular las ideas principales del texto sin distorsionarlas. Lo anterior requiere de la comprensión del significado del autor y su transcripción, exigiendo un alto dominio del idioma (Arbusti, 2010; Arechavala, Catoni, Ávila, Riquelme y Aedo, 2011; Condemarin, 1984; Guido, 2010; León, Solari y Escudero, 2011). Por ende, la paráfrasis puede considerarse como el paso inicial para la comprensión de textos que puede llevar posteriormente al análisis, redacción y creación de nuevos escritos.

Actualmente, el sistema educativo a nivel universitario está lidiando con un problema alarmante, -el plagio-, el cual se realiza cuando un alumno se apropia de las ideas de otro autor usando las palabras exactas que él usó y, además, no cita la fuente consultada. Esto podría ser el resultado de un déficit en el plan educativo para el desarrollo de habilidades lectoras, una muestra de esto es la mínima importancia que se muestra en la paráfrasis, la cual permite al lector entender en primera instancia el significado de un texto, para posteriormente identificar, organizar y reproducir las ideas del autor y que debería formar parte del repertorio de habilidades elementales explicados desde la educación básica, con la finalidad de desarrollar otras más complejas (Cepeda, López y Santoyo, 2013).

Esto posibilitaría en primera instancia que, al entrenar estas habilidades en los niveles básicos de la educación y al ir avanzando académicamente a través de los distintos grados escolares se puedan desarrollar habilidades más complejas para generar la comprensión lectora y fortalecerla de manera paralela.

Es necesario mencionar que la comprensión lectora no debe reducirse a simples análisis visuales, reconocimiento de palabras o accesos al significado, sino que es un proceso por el cual reconocemos palabras dentro de un contexto lingüístico amplio y no palabra por palabra como coloquialmente se cree, dejando de lado la importancia del proceso cognitivo de creación y anticipación inducido por los conocimientos previos del lector al deducirse que es un proceso plenamente perceptivo (Aníbal, 2003).

Se han realizado investigaciones en el contexto académico de la paráfrasis, demostrando que didácticamente es un recurso eficaz para la comprensión lectora, sin embargo, no suele ser

empleada para dicho propósito, concluyendo que una intervención temprana para desarrollar el uso de la paráfrasis posibilita el mayor aprovechamiento académico evitando problemas como el rezago y la deserción universitaria (Acevedo, 2013; Escoria, 2015 y Rosa, 2015).

Si bien, la paráfrasis beneficia a la comprensión lectora, se tiene que tomar en cuenta que también a su vez existen diferentes tipos, algunas proporcionan mayores beneficios y su proceso es más sencillo, un ejemplo de los tipos es la clasificación de Barrón, Vila y Rosso (2010) la cual las ordena en cinco (algunas contienen subcategorías) según su complejidad, las cuales, son: Sustitución, Eliminación, Transformación, Segmentación y Cambio de orden. Cepeda, Hickman, Méndez y Zavaleta (2018) categorizaron las paráfrasis de Eliminación, Cambio de Orden, Sinonimia y Segmentación como básicas mientras que, Antonimia y Transformación son las complejas. Como parte de sus resultados estas investigadoras, encontraron que, 83% de su muestra de universitarios realizó paráfrasis de nivel básico, mientras que el 17% restante elaboró paráfrasis más complejas. Estos hallazgos confirman que menos de una quinta parte de los universitarios lleva a cabo paráfrasis complejas, lo cual resulta un porcentaje bajo.

Siguiendo la línea de investigación con base en la paráfrasis como estrategia que fomenta la comprensión lectora, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el tipo de paráfrasis, latencia y tiempo de lectura de alumnos con datos atípicos derivados de una intervención con un programa computacional para desarrollar la comprensión lectora.

Para cumplir el objetivo, la presente tesis, se compone de cuatro capítulos. El capítulo uno se conforma del marco teórico, dándole sustento a la investigación exponiendo los antecedentes, formulación y justificación del problema, al igual que el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis a esperar en la investigación. El capítulo dos presenta el método, el cual se describe el enfoque, tipo y diseño de investigación, para posteriormente describir características de los participantes y escenarios, así como las características del programa utilizado en la intervención.

Enseguida se exponen los resultados pertinentes obtenidos durante la investigación, realizando un análisis estadístico y descriptivo de los mismos.

Finalmente, en el capítulo cuatro se exponen las conclusiones del presente trabajo de investigación contemplando recomendaciones y futuras consideraciones a tratar en los siguientes estudios.

Cabe señalar que la presente investigación se deriva del estudio “Programa en línea de entrenamiento en paráfrasis” el cual está financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) número IT300119. Proyecto con una trayectoria de más de seis años, en los cuales ha estudiado los elementos que coadyuvan en la comprensión lectora. Un antecedente directo es el trabajo para obtener el grado de licenciatura de Fernández (2019), el cual aplicó un entrenamiento en paráfrasis a través de un *software*. En el presente trabajo se realiza un análisis de los datos de forma diferente, con el propósito de ampliar el alcance de dicho entrenamiento.

MARCO TEÓRICO

1.1 Comprensión lectora

El estudiante a nivel universitario se enfrenta diariamente a varias problemáticas, y una de ellas es el de comprender la información que tiene a su disposición. La comprensión lectora es un proceso que demanda el uso de una serie de habilidades tanto lingüísticas, como del manejo de técnicas de estudio asociadas a ellas que, junto con las capacidades de cada persona (trayectoria académica), permiten dar soluciones diversas y múltiples a los retos propuestos. La paráfrasis es una de las técnicas que puede facilitar tanto la comprensión lectora (Martín, Román y Carbonero, 2005), como el superar los retos que día a día se presentan en las distintas asignaturas de un plan de estudios a nivel licenciatura.

La paráfrasis, definida por el diccionario de la Real Academia Española (2001) es una explicación o interpretación amplificada de un texto, con la finalidad de ilustrarlo o hacerlo más claro a través de su traducción, sin llegar a imitar al original. No obstante, en el área de la psicología educativa, se refiere a la paráfrasis como la habilidad de adquirir, modificar y aplicar la idea central de un texto, conservando la lógica y su significado (Ortega y Torres, 1994; Martín, Román y Carbonero, 2005; Hernández y Riffo, 2009; Barrón, Vila y Rosso, 2010).

Según Barzilay (2003, como se citó en Martín, Román y Carbonero, 2005) el proceso de parafraseo es una actividad que se realiza de forma habitual, y por lo tanto se le pueden identificar de forma cotidiana, pero este proceso se complejiza en un ambiente formal. Dentro de un ámbito académico, existen diferentes definiciones y aproximaciones al estudio de la paráfrasis. Por ejemplo, están los que niegan su existencia como Chafe (1971, como se citó Martín et. al), así como los que estipulan una diversidad de tipos de paráfrasis (Tovar, 2009).

Aunque, Aníbal (2005) sostiene que la manera de extraer el significado de la palabra no sólo es a través de la paráfrasis, si no también, por la habilidad de comunicarlo y crear -con base en el texto leído- uno completamente nuevo, lo que comprobaría una verdadera comprensión lectora. La necesidad de desarrollar la habilidad de paráfrasis en un ámbito informal surge por diversas demandas contextuales, como generar amigos (en el ámbito social), denotar que hicimos la tarea (en el ámbito educativo), que entendimos lo que nos manifestó el paciente (en el ámbito clínico), comunicar a los directivos las órdenes del jefe (en el ámbito

organizacional), entre muchos otros eventos en los que es necesario tener habilidades para realizar paráfrasis.

En cuanto al contexto educativo exclusivamente, Martín, Román y Carbonero (2005) señalan que la paráfrasis es un recurso didáctico que funge como una estrategia en cuanto a la comprensión lectora, por lo que estos autores proponen promoverla en estudiantes de diversos niveles académicos debido que es la herramienta para adquirir capacidades y competencias que permitan hacer una lectura de calidad, además de permitirles generar opiniones propias y objetivas de un tema con base en un texto, formando estudiantes autónomos capaces de realizar una lectura de manera idónea, ya que en el ámbito académico es importante que los alumnos usen la paráfrasis de manera adecuada en sus trabajos escritos, debido que se evalúa el buen desempeño de un alumno y su calificación en una asignatura particular depende directamente al éxito en gran parte de resolver tareas que impliquen emplear la comprensión lectora y la integración de aprendizajes obtenidos a través de textos de una complejidad elevada (Vega, Bañales y Reyna, 2013).

Desde los años 80, la comprensión lectora ha recibido una atención sistemática por parte de las ciencias de la educación, como son la pedagogía, sociología, antropología, etc. Estas ciencias que la estudian de acuerdo con su campo de estudio le otorgan una determinada definición. En cuanto a psicología educativa, a través de un análisis de las diversas definiciones se puede consensuar que la comprensión lectora es la capacidad para la adquisición y aplicación de diversos conocimientos, a través de un proceso de extracción, modificación y construcción constante entre los conocimientos previos del lector y el texto escrito, en un contexto de actividad, con la finalidad de obtener el significado del mismo y comunicarlo posteriormente (Cooper, 1990; Escoria, 2005; González, 2008; Hernández y Riffo, 2009; Just y Carpenter, 1980 & Martín, Román y Carbonero, 2005).

Desde hace tres décadas en los trabajos como los de Just y Carpenter (1980) hasta los realizados más recientemente por Angoa, Cepeda y López (2016) se ha identificado que la comprensión lectora es multifactorial, por lo que impacta significativamente al desempeño del estudiante y por ende, a los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación académica (Acevedo, 2013; Escoria, 2005 y Gutiérrez, 2012).

La comprensión lectora se puede entrenar mediante distintas estrategias como las planteadas por Cooper (1990), Macías, Castro & Maturano (1999), Solé (2001) y Gutiérrez (2012), algunas de estas son reconocer y comprender palabras específicas, interpretar frases y párrafos, entender el texto en general y compartir la información adquirida transformada en un nuevo texto, por lo que, un punto clave de la comprensión es la paráfrasis.

Al ser la paráfrasis un tópico complejo, se han derivado clasificaciones dependiendo plenamente del objetivo y explicación del fenómeno; por ejemplo, las categorías de la paráfrasis pueden ser dos como lo señala Martín, Román y Carbonero (2005) o hasta 34 subcategorías como las clasifica Tovar (2009).

En el caso concreto de Martín, Román y Carbonero (2005), el primer tipo de paráfrasis son las lingüísticas, la cual se caracteriza por ser inherente al sistema de la propia lengua, esta incluye dos variantes, las paráfrasis sintácticas resultantes de combinación de las mismas palabras produciendo un cambio artificial en la estructura y las paráfrasis léxicas o paráfrasis sinonímica la cual es la sustitución de palabras por sinónimos; El segundo tipo ubican las paráfrasis referenciales o pragmáticas, las cuales se refieren al uso de la lengua y su modificación.

Esta clasificación permite un entendimiento a grosso modo de la paráfrasis como medio de comunicación, pero se pierde lo enriquecedor de analizar minuciosamente cada tipo de derivación.

En tanto que, las 34 subcategorías que propone Tovar (2009) incluye cualquier derivación realizada del texto original al reproducido por el lector, es decir, desde un cambio en referencia personal del texto (primera, segunda o tercera persona) hasta los cambios estructurales en cuanto a sinónimos, antónimos, orden de las frases e introducción de signos de puntuación como comas o puntos y seguido. Un ejemplo de esto sería la oración *La computadora de César es color azul*, la categoría más sencilla sería la colocación de una coma para separar la idea, y quedaría de la siguiente manera *La computadora de César, es color azul* o el ejemplo más complejo es cuando existe un cambio de estructura y modificación de la referencia quedando de la siguiente manera *Me llamo César y mi computadora es color azul*.

No obstante, Barrón, Vila y Rosso (2010) han evidenciado que existen específicamente diferentes tipos de paráfrasis categorizadas según su complejidad en cinco tipos: 1) Sustitución: Se caracteriza por cambiar una palabra por otra lo que conlleva a tener dos derivaciones, la primera es la Sinonimia, la cual es sustituir una pieza léxica por uno de sus sinónimos y la segunda es la Antonimia, la cual es sustituir una pieza léxica por su antónimo conllevando a la frase a otro tipo de paráfrasis de manera paralela, 2) Eliminación: Se caracteriza por retirar una palabra o un conjunto de palabras de la oración, cambiando de igual forma su estructura gramatical, 3) Transformación: Se caracteriza por una modificación en la estructura oracional o sintagmática cambiando no solo la estructura de la oración, sino también la manera en la que está redactado, 4) Segmentación: Se caracteriza por dividir una oración en dos frases; y finalmente 5) Cambio de orden: Se caracteriza en intercambiar la estructura de las palabras. Cepeda, Hickman y López (2017) consideraron que las paráfrasis de Eliminación, Cambio de Orden, Sinonimia y Segmentación son básicas mientras que, Antonimia y Transformación son las que involucran un proceso más elaborado, por tanto, las ubican como complejas.

1.2 Programas de intervención

Ahora bien, algunas de las propuestas de programas de intervención para desarrollar habilidades de comprensión lectora mediante la paráfrasis es el estudio de McNamara (2004) el cual realizó un programa informático llamado Entrenamiento Interactivo en Estrategias para Pensar y Leer Activamente (iSTART, por sus siglas en inglés) del cual su principal objetivo es fortalecer los procesos de lectura y escritura de estudiantes universitarios propiciando la construcción del conocimiento a través del aprendizaje significativo y la lingüística textual mediante juegos que utilizan la auto-explicación, razonamiento y la retroalimentación automatizada con un avatar que representa al profesor o experto y de otro avatar o personaje que representa al estudiante. A través de su aplicación con diversas muestras de estudiantes se evidenció que el uso de este programa favoreciendo al uso de la paráfrasis. De dicho programa existen variantes (iSTART-E, iSTART portable y iSTART-2) entre ellas la segunda versión iSTART-2 tiene la diferencia con su predecesora de incluir una fase de lección/enseñanza y otra de práctica.

Figura 1. En la izquierda la pantalla principal del programa con el avatar personalizado y en la Derecha el menú de juegos a los que tenía acceso el estudiante. Fuente: McNamara (2004)



El programa como motivante utiliza un sistema de entrega relacionado a la economía de fichas, en la que por cada módulo completado se le entrega una determinada cantidad de créditos dependiendo de la calificación que obtenía en el módulo, créditos que podía utilizar para cambiarle de atuendo a su personaje o avatar dentro del programa, al igual que desbloquear otros módulos para ampliar sus conocimientos (véase la Figura 1).

Otro programa de intervención es el de Brown y Cambourne (1990), denominado *Retelling*, integrado por 38 pasajes con el objetivo de entrenar de manera específica la paráfrasis. La palabra *Retelling*, que literalmente quiere decir volver a contar, define a un género literario que busca narrar de una manera diferente los clásicos que conocemos de toda la vida y es uno de los géneros que más han estado de moda en los últimos años, especialmente en la literatura juvenil, desde cuentos de hadas como *Cenicienta* y *La sirenita* hasta novelas como *Orgullo y prejuicio*, entre otras obras. En otras palabras, los *retellings* toman una obra original y la transforman en algo más, en algo diferente. Para algunos, el *retelling* es una falta de respeto o una falta de originalidad, mientras que, para otros, es la oportunidad de tomar un argumento conocido y crear un mundo nuevo a partir de él.

En el libro *Read and Retell* (Leer y volver a contar, por su traducción al español), Brown y Cambourne detallan una estrategia para que los maestros pueden usar en todas las aulas en la que se enseñen idiomas. Brown y Cambourne describen que el procedimiento de recuento es una excelente forma holística para ayudar a los alumnos a obtener el control de varios géneros que están leyendo y una técnica poderosa para evaluar la comprensión de los textos por parte de los alumnos y evaluar su control del lenguaje. Su libro proporciona treinta y ocho textos en una variedad de escritos descriptivos, persuasivos, argumentativos,

explicativos e instructivos con instrucciones detalladas para su uso en el contexto de recuento.

También está el método de Ellis, denominado “Integrative Strategy Instruction” (Ellis, 1994), en el cual, el paso final es la consolidación y ampliación del procesamiento (pensar después), y en donde se integra el resumir/parafrasear. El fundamento medular del método es el planteamiento de que las estrategias de aprendizaje a menudo se enseñan en entornos de recursos aislados, fuera de los contextos en los que se espera que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje apliquen este conocimiento, ya que, la generalización ha sido un desafío importante para los educadores. Para abordar este problema, se propone un modelo de instrucción para integrar la instrucción de estrategia cognitiva y la instrucción dentro o considerando los contenidos a enseñar a los estudiantes, es decir, que se utilicen en las clases y con los contenidos. Los procedimientos de instrucción dirigidos por el maestro, el aprendizaje cooperativo y la explicación directa, así como la instrucción de la estrategia dialéctica se integran en cuatro procesos de instrucción clave: orientación, enmarcado, aplicación y extensión. En este modelo, los dispositivos de instrucción y las rutinas mediadas por maestros utilizados para enseñar los contenidos sirven como base para enseñar a los estudiantes a mediar con estrategias y procesos cognitivos paralelos.

Por otra parte, se encuentra el modelo *Strategy Intervention Model* (SIM) de Deshler, Ellis y Lenz (Lenz, Ellis, y Scandon, 1996). En dicha propuesta de entrenamiento se incluye de forma sistemática la paráfrasis al ser su objetivo principal el analizar las demandas del aula en la escuela secundaria, así como las expectativas que se tienen del estudiante adolescente sobre su aprendizaje independiente y autónomo, cabe señalar que inicialmente estaba dirigido a alumnos con dificultades de aprendizaje, por lo que el entrenamiento es más preciso debido que está estructurado por tareas relacionadas a ejercitar las estrategias de aprendizaje. Este modelo, entrena cuatro estrategias, que van desde en análisis textual hasta el parafraseo el cual es el resultado que se espera que obtengan los alumnos, debido que incita a los estudiantes que identifiquen las ideas principales y los detalles con sus propias palabras desarrollando el aprendizaje autónomo al relacionar conocimientos previos con la nueva lectura.

Otra propuesta, equivalente es el *Learning Strategies Curriculum*, el cual es el plan de estudios de la Universidad de Kansas, este abarca 30 estrategias o habilidades para desarrollar el aprendizaje en alumnos universitarios. Estas incluyen las áreas de matemáticas, actuación y social para una mejor interacción académica, hasta las de lectura y escritura, de las cuales les dan más relevancia a técnicas de resumir, inferir, auto cuestionarse, identificar el lenguaje académico y parafrasear, siendo esta última la cual le otorgan mayor énfasis debido a que proporciona información crítica, relacionada a anteriores conocimientos y ayuda a identificar palabras desconocidas del texto (Schumaker y Deshler, 2003).

Otros programas que incluyen el parafraseado son el S.Q.3R y el S.Q.5R; Mood, Understand, Recall, Detail, Expand y Review (MURDER), el Normas Orientativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículo Escolar (NOTICE), el Programa de estrategias metacognitivas para el aprendizaje (PROESMETA), o la “Estrategia de lectura significativa de textos” (Román-Sánchez, 2004).

Por otra parte, Rosa (2015), presentó la propuesta de un taller para mejorar la comprensión lectora, la cual demuestra a través de sus resultados que no solo es pertinente enseñarles a los alumnos conocimientos teóricos que se queden en el plano de lo abstracto, sino que tienen que aplicar estos conocimientos en algún contexto para que estos sean significativos y sean más fáciles de utilizar en otro momento. La autora lo desarrolló a través de un taller en el que el parafraseo después de explicarlo teóricamente se les entregaron diversos textos en los que iban de los más básicos (también llamados textos descriptivos) a los más complejos (llamados explicativos o científicos) pudiéndolos parafrasear de manera exitosa.

Si bien, en todos los estudios citados en el presente trabajo se han obtenido resultados positivos en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, cada uno presenta distintas áreas de oportunidad que pueden retomarse para poder diseñar un programa que no solamente posibilite al uso de la paráfrasis, sino además al involucrar al estudiante al usar paráfrasis más complejas y actuales.

Una intervención realizada recientemente en México fue la de Fernández (2019) el cual, su objetivo fue aplicar un programa computarizado para el manejo de paráfrasis en estudiantes universitarios, para favorecer la comprensión lectora. Fue a través de 103 alumnos universitarios pertenecientes al primer semestre de la carrera de psicología de una

universidad pública, de los cuales sus resultados apuntan que la aplicación de un programa computarizado para desarrollar en los alumnos paráfrasis más complejas fue efectivo significativamente, debido que hubo una mayor selección de paráfrasis complejas después de la aplicación en contraste a las paráfrasis básicas observadas en el pretest.

La intervención antes mencionada, se centró en un análisis pretest-postest, no obstante, uno de los hallazgos interesantes fue el hecho de observar un número importante de participantes con paráfrasis atípicas (datos fuera de la media), es decir quienes utilizaban las básicas vs. las complejas, o latencias bajas o altas, por lo que Fernández (2019) sugirió que esta podría ser una nueva línea de investigación. Así la presente actividad-investigación retoma dichos datos para profundizar y llevar a cabo un mayor análisis para concretar una explicación más minuciosa de dichos comportamientos.

1.3 Formulación del problema

La comprensión lectora es una habilidad esencial en la educación debido a que el estudiante está en todo momento en contacto con textos a lo largo de su formación académica, utilizándola al momento de extraer el significado y comunicarlo (Massonne y García, 2008). La *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)* de la cual México es uno de sus integrantes, realiza, la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) cada tres años en la población de entre 15 y 16 años ofreciendo datos específicos acerca de la situación educativa de cada país participante con la finalidad de que los gobiernos implementen políticas relevantes a las deficiencias en el sistema educativo. Esto evaluando áreas como la habilidad Matemática, Comprensión lectora y conocimiento de Ciencias, las cuales proporcionan indicios de capacidades, habilidades y aptitudes que, al aplicar en un mismo momento le permiten al estudiante resolver problemáticas específicas de una situación en un determinado contexto.

Los resultados apuntan que 42% de los estudiantes mexicanos que participaron en dicha prueba en el 2018, no alcanzaron ni el nivel más bajo de comprensión lectora, debido que al establecer como mínimo un puntaje de 493 puntos en el rubro de comprensión lectora y México obtuvo 423 puntos; lo que evidenció que el país se encuentra debajo del nivel mínimo, estos datos no son halagadores, pero es importante destacar que un porcentaje bajo

(0.3%) presentó un nivel de excelencia en competencia lectora al poder localizar información relevante en textos con los que no esté familiarizado, generar hipótesis, realizar inferencias, así como realizar una evaluación crítica del texto, por ello, se vuelve imperante la intervención para el desarrollo de la comprensión lectora, con el propósito final de elevar el porcentaje de alumnos de excelencia en dicha evaluación internacional.

Otros hallazgos por demás interesantes son los reportados por el Instituto Nacional de la Evaluación a la Educación (2015), en donde se reportó que la población mexicana está por debajo de la media en cuanto habilidades comunicativas y de lenguaje, llegando a la conclusión que es necesario estructurar nuevamente el sistema educativo a nivel básico, ya que se consideran que la comprensión lectora es la columna vertebral del avance académico en los alumnos.

Al respecto, Arriaga (s/f) sostiene que se han realizado múltiples esfuerzos al crear programas para contrarrestar el inconveniente de la aproximación a la comprensión lectora en los mexicanos, uno es el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), cuyo objetivo era realizar actividades y aproximaciones más dinámicas hacia la lectura no solo en la escuela, sino también en zonas rurales o marginadas de México, tanto es así que la manera en la que se promocionaba dicho programa era con la frase “Hacia un País de Lectores”, sin embargo, a pesar que se ejecutó como se tenía contemplado en sus planes estructurales, no logró acercarse a sus objetivos esperados.

Además, del PRONALEES, existe una amplia diversidad de campañas educativas que se enfocaban, en generar una mejor comprensión lectora, entre estas campañas se puede mencionar Unidad de Servicio al Aprendizaje y Enseñanza Regular (USAER), los Centros Académicos Multinivel (CAM), Taller de Lectura y Redacción (TLR), entre otros, sin embargo, igual que lo sucedido con el PRONALEES no lograron llegar a sus respectivas metas de desarrollar y fortalecer la comprensión lectora en sus respectivos niveles educativos, por lo que una opción viable ante dichas deficiencias es establecer un seguimiento a las actividades que se realizan en la clase y a su vez fomentarlas fuera de la misma (Arriaga, s/f) y generar un programa o plan en la que se pueda desarrollar de manera aplicada la comprensión lectora.

En el nivel educativo superior, la mayoría de los textos son de carácter más complejo, que requieren una mejor comprensión lectora, mayor uso de palabras referenciales y un lenguaje

formal, por lo que intervenir en cuanto a la comprensión lectora a este nivel educativo podría solucionar el rezago académico y la deserción universitaria, el cual se considera un problema relevante, tanto social, como político en México (Rosa, 2015). Por lo que, el entrenamiento de la paráfrasis es una optativa adecuada para formar estudiantes que utilicen mejores técnicas de razonamiento, análisis y aplicación de los textos a los que tienen contacto.

1.4 Justificación

Ante los problemas anteriormente mencionados sobre la comprensión lectora en el entorno educativo se puede decir que la práctica pedagógica y psicológica dentro del ámbito escolar necesita cambiar, adaptándose y modificándose a las demandas del nuevo mundo, utilizando las herramientas que la tecnología y la globalización han otorgado, volviéndose una herramienta necesaria, pero a su vez perjudicial para algunos otros al momento de aplicarla. Un ejemplo del uso de las tecnologías de manera perjudicial es el plagio de textos, el cual favorece a la nula comprensión lectora, ya que, sólo requiere copiar y pegar información a de un documento a otro, por lo que el resultado es la falta de entendimiento a profundidad de los textos. Hoy en día, más que en otros tiempos, cuando se vive una era digital acelerada por la pandemia de la COVID-19, es más evidente el uso de la tecnología, encontrando casi toda la información que los estudiantes necesitan, lo que evita la lectura de comprensión en los universitarios por la practicidad de los recursos digitales.

Es por ello sustancial un cambio que obliga a una modificación del ambiente escolar, haciendo que el estudiante pueda superar las dificultades al comprender un texto, haciéndolo no solo opcional, si no necesario para ser aplicado. Al respecto, Romero, Zavaleta, Ramírez, Hickman y Cepeda (2017) evaluaron la paráfrasis y la habilidad verbal en alumnos universitarios mediante la tipología de la paráfrasis de Barrón, Vila y Rosso (2010), a través de 133 estudiantes universitarios los cuales se seleccionaron aleatoriamente, para la evaluación de la habilidad verbal se empleó el Cuestionario de Habilidad Verbal (COSNET; en Cepeda y López, 2010). Estos autores encontraron una mayor elección en paráfrasis de eliminación y puntuaciones bajas en la prueba de Habilidad Verbal. Estos resultados sugieren que el tipo de paráfrasis a seleccionar es de un nivel básico, lo cual concuerda con los niveles bajos de la habilidad verbal, probablemente, ambos debidos a la falta de comprensión lectora,

por lo cual se considera necesario desarrollar programas para perfeccionar el nivel paráfrasis. Al respecto, en un estudio llevado a cabo por Cepeda, Hickman, Méndez y Fernández (2019) mediante la aplicación de un programa informático para desarrollar la comprensión lectora, el cual se componía de una fase de lectura, una de intervención y finalmente otra fase de lectura. Encontraron que, la mayoría de los estudiantes seleccionaron oraciones con paráfrasis de un mayor grado de complejidad en una segunda lectura, lo que evidencia el efecto positivo de dicho entrenamiento.

Sin embargo, es importante llevar a cabo un análisis exhaustivo de los datos del estudio anteriormente mencionado, pero considerando los participantes quienes obtuvieron valores atípicos (latencias bajas o altas; paráfrasis básicas o complejas) en la ejecución, lo que podría develar otras variables involucradas en el aprendizaje que corresponde a la manera en la que parafraseaban los universitarios. Por ejemplo, es necesario indagar sobre las variables de tiempo de lectura, tipo de paráfrasis y la latencia en la que los alumnos respondieron al programa informático sobre comprensión lectora, es decir, aquellos alumnos quienes tuvieron una latencia menor o mayor al promedio, y los que optaron por paráfrasis básicas o complejas de manera constante.

Es necesario mencionar que el tiempo de lectura se estableció como los segundos en que el participante invertía al tener presente las diapositivas donde leía cada uno de los ensayos, y la latencia fue el tiempo que se tardaba en responder el alumno, presionando la tecla que representaba al inciso que consideraba parafraseaba de mejor manera la frase inicial.

1.5 Pregunta de investigación

¿Qué tipo de paráfrasis, latencia y tiempo de lectura son datos atípicos derivados de una intervención con un programa computacional para desarrollar la comprensión lectora?

1.6 Hipótesis

El tipo de paráfrasis, latencia y tiempo de lectura, mostrados por los alumnos son poco atípicos en un programa computacional y no están relacionadas a la comprensión lectora.

1.7 Objetivo general

Analizar el tipo de paráfrasis, latencia y tiempo de lectura de alumnos con datos atípicos derivados de una intervención con un programa computacional para desarrollar la comprensión lectora.

1.8 Objetivos específicos

1. Identificar los alumnos con ejecuciones atípicas.
2. Describir el tipo de paráfrasis utilizado en el entrenamiento y el tiempo de lectura.
3. Explicar la relación entre el tipo de paráfrasis y el tiempo de lectura de los participantes con ejecuciones atípicas.

MÉTODO

2.1 Enfoque

Cuantitativo teniendo características como planteamientos acotados, medir fenómenos, interpretar estadísticamente datos específicos, probar hipótesis, así como probar la teoría mediante un proceso deductivo y secuencial con la finalidad de analizar la realidad de manera objetiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2017).

Se recurrió a este enfoque debido al objetivo y a los beneficios que conlleva utilizarlo, por ejemplo, el poder generalizar los datos, tener control de ciertos fenómenos, la precisión, la réplica futura y la predicción.

2.2 Tipo de investigación

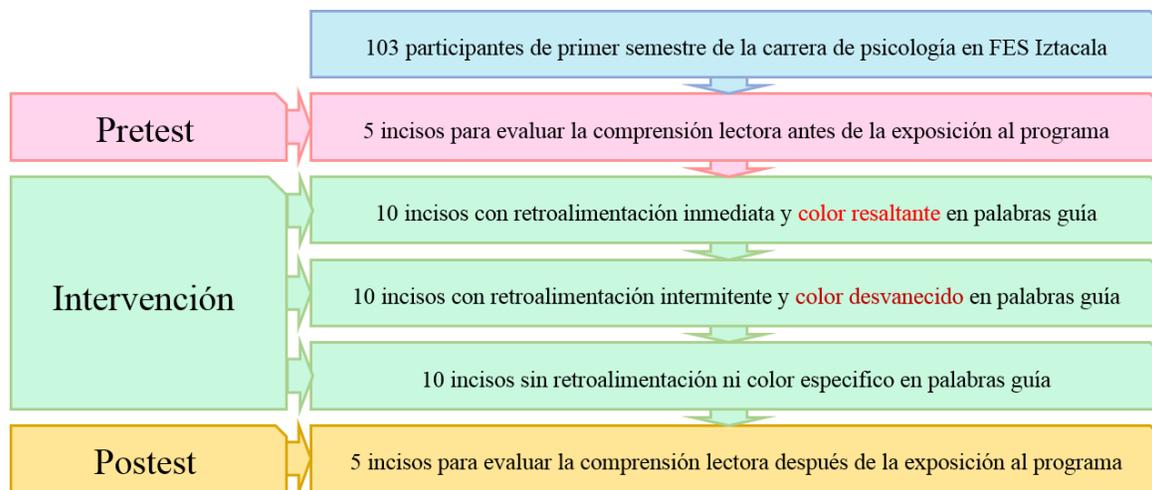
Explicativo al primeramente describir el concepto o el fenómeno de la comprensión lectora para posteriormente responder a las causas de los eventos posteriores, es decir, explicar por qué ocurre un determinado fenómeno, en qué condiciones se manifiesta y como se relacionan dos o más variables con el fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2017).

2.3 Diseño

Pre-test Post-test de tipo Cuasi-experimental mediante la observación participante, al ser que el grupo ya estaba conformado antes intervenir y manipular deliberadamente una variable independiente (Aplicación del programa informático) observando su efecto sobre las variables dependientes (Uso de paráfrasis, Nivel de comprensión lectora). En primera instancia, la evaluación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, para posteriormente realizar la intervención y finalmente una nueva evaluación, esto con la finalidad de medir el grado de cambio que se produjo como resultado de la intervención

Es importante mencionar que este estudio se realizó a través de la postura cognitivo-conductual, no solo el diseño del programa, sino también la explicación e interpretación de los fenómenos observados a lo largo de la investigación. En seguida se muestra una representación gráfica de las fases de las que está compuesto el instrumento.

Figura 2. Fases de las que está compuesto el programa.



2.4 Participantes

Muestra no probabilística compuesta por 103 estudiantes entre 19 a 22 años de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala que cursaron el primer semestre de la Licenciatura de Psicología y con participación voluntaria.

2.5 Lugar

Laboratorio de cómputo del edificio L-5 de Fundación UNAM dentro de las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

2.6 Aparatos

90 computadoras HP modelo Pavilium Slimline S3420

2.7 Características del programa (software)

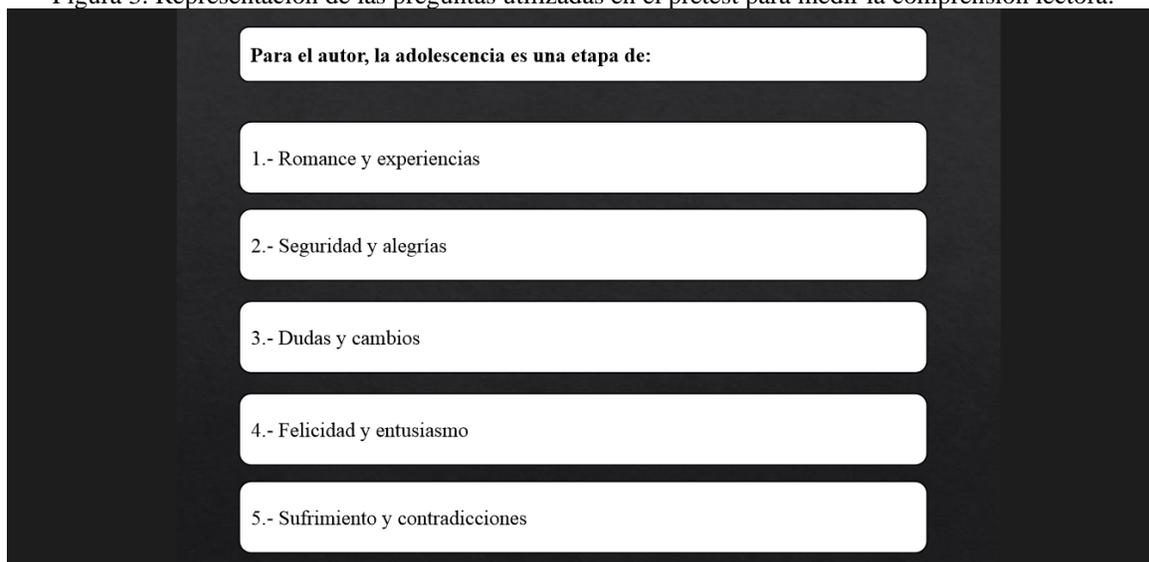
El programa consta de 89 pantallas de las cuales específicamente son ocupadas una por la bienvenida, tres para instrucciones, ocho para el pretest (véase Figura 3), 60 por la intervención compuestas por 20 para la paráfrasis con las palabras resaltadas en color rojo y reforzamiento continuo (Véase figura 4), 20 para las paráfrasis con un color guinda y con reforzamiento intermitente (Véase Figura 6) y 20 para las paráfrasis sin color ni reforzamiento (Véase Figura 7), siete para el Postest y finalmente una para los agradecimientos.

2.8 Procedimiento

La intervención se llevó a cabo en una sesión con duración aproximada de una hora. Se utilizó una computadora para cada alumno, a quienes se les indicaron las instrucciones e inmediatamente comenzaron la prueba ejecutando el archivo del instrumento para mostrar las pantallas de las que se compone el instrumento.

Al desplegar en la pantalla la imagen inicial y presionar “C” se inició la fase del Pretest, el cual abarcó específicamente las 8 primeras pantallas de las cuales en las dos iniciales se presentó un texto seleccionado de la prueba de habilidad verbal, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la evaluación del ingreso a la Educación Superior Tecnológica. Cuando el participante consideró que culminó su lectura presionó la tecla “C” para presentar las 5 pantallas restantes, en las que en cada una se mostró una pregunta con 5 opciones de respuesta tal como se muestra en la Figura 3, el participante respondió a cada una de ellas y al finalizar concluyó la fase de pretest para pasar a la fase de intervención.

Figura 3. Representación de las preguntas utilizadas en el pretest para medir la comprensión lectora.



Para el autor, la adolescencia es una etapa de:

- 1.- Romance y experiencias
- 2.- Seguridad y alegrías
- 3.- Dudas y cambios
- 4.- Felicidad y entusiasmo
- 5.- Sufrimiento y contradicciones

En la intervención se mostraron 30 preguntas con 3 posibles opciones de respuesta, de las cuales se manipularon 2 variables, el reforzamiento y la retroalimentación, así como el color de las palabras guía de las respuestas. Cabe mencionar que las preguntas podrían ser de psicología, biología o metodología, reiterando que tuvieran el mismo número de presentaciones a lo largo de todo el estudio.

En cuanto a las primeras 10 pantallas, un ejemplo se muestra en la Figura 4, en la cual su principal característica y diferencia con las dos siguientes subfases es que tenían resaltada la palabra que había sido modificada para denotar el tipo de paráfrasis, al igual que el reforzamiento el cual era continuo. Si el alumno selecciono un tipo de paráfrasis de nivel bajo como son de Eliminación y Segmentación o de nivel medio como son las de Sinonimia y Cambio de Orden se le otorgo un punto en cada una de las respuestas y de manera inmediata a la ejecución mostrado en la pantalla mediante una imagen en color rojo y el símbolo +1 en el centro de la misma (lado izquierdo de la Figura 5), en cambio, si respondió con un tipo de paráfrasis de nivel alto como son las de Antonimia o Transformación, se le otorgaría 5 puntos denotados en la pantalla por una imagen con el fondo en verde y con el símbolo +5 en el centro (lado derecho de la Figura 5).

Figura 4. Ejemplo de las preguntas y reactivos utilizados en la primera subfase de la intervención.

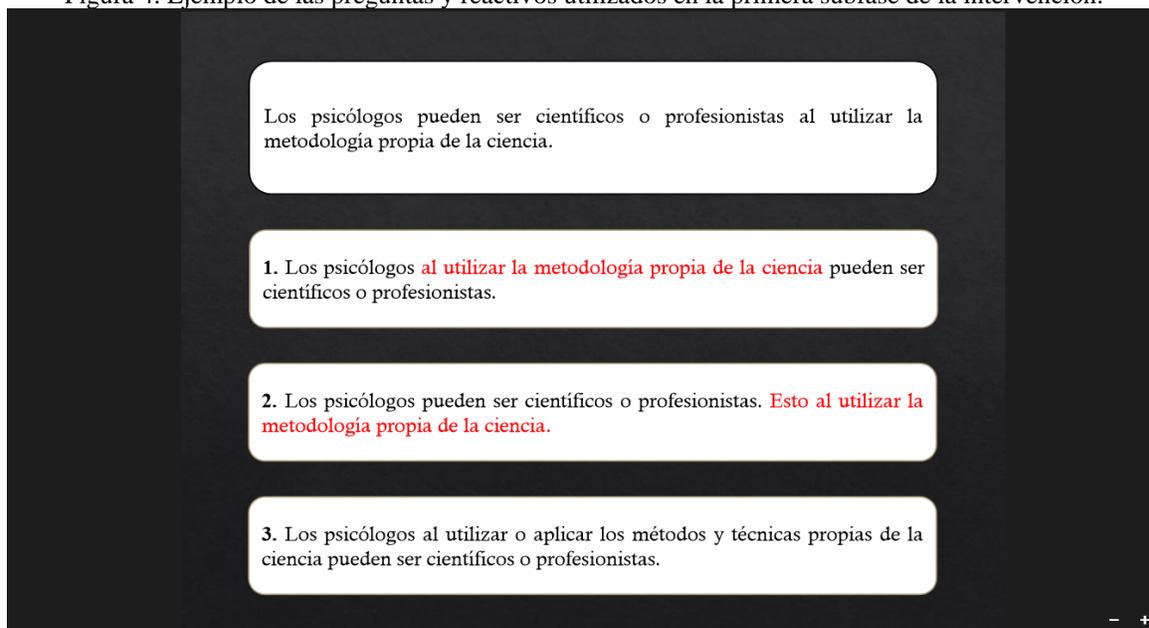
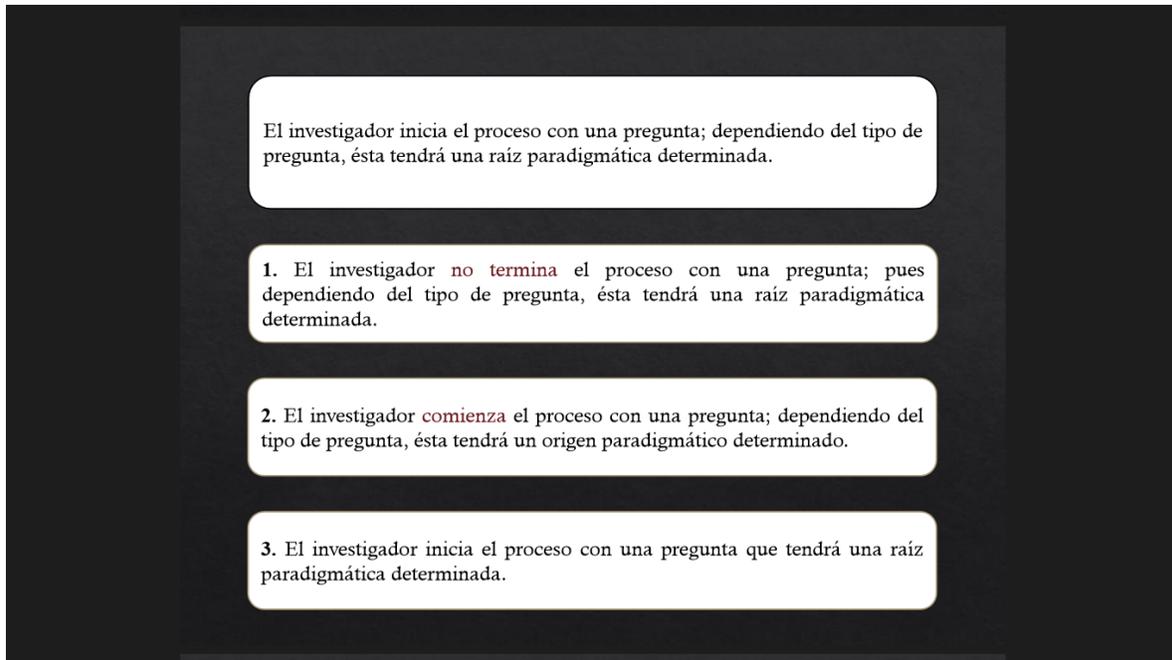


Figura 5. Imagen del lado izquierdo se presentaba cuando respondía a paráfrasis bajas, mientras que la del lado derecho a paráfrasis altas.



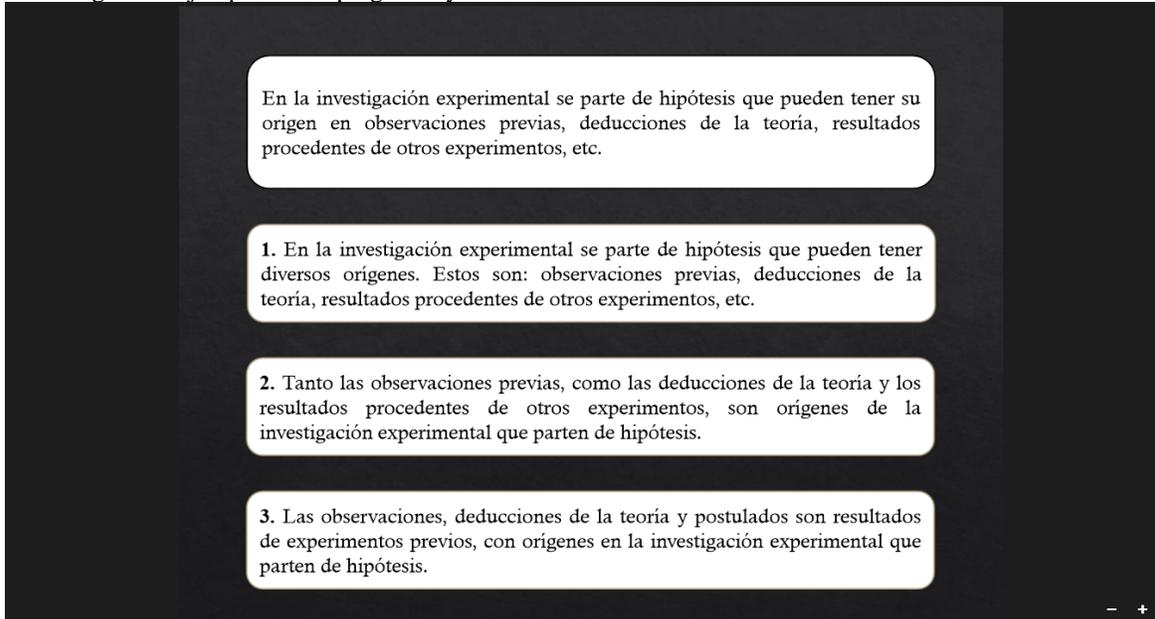
En cuanto a las 10 siguientes preguntas, el reforzamiento fue intermitente, al ser que cada 3 preguntas se mostró la diapositiva de retroalimentación mencionadas anteriormente conservando el criterio diferencial del tipo de respuesta para su entrega. Otra diferencia es el color con el cual se resaltaba la palabra que denotaba algún tipo de paráfrasis, siendo que no fuera tan evidente percibir el color conservando el criterio de desvanecimiento. Se muestra un ejemplo de este tipo de estructura en la Figura 6.

Figura 6. Ejemplo de las preguntas y reactivos utilizados en la segunda subfase de la intervención.



En las 10 preguntas restantes, las cuales componen la tercera y última fase de la intervención no hubo reforzamiento a través de las imágenes anteriormente mencionadas, al igual que las palabras que denotan algún tipo de paráfrasis fueron desvanecidas en absoluto, tal como se muestra en la Figura 7.

Figura 7. Ejemplo de las preguntas y reactivos utilizados en la tercera subfase de la intervención.



En cuanto al Post-test, se realizó la misma dinámica que el Pre-test, con la única diferencia que era otro texto y estaba dividido en 3 pantallas. Al finalizar la lectura se le presentaron 5 preguntas con 5 opciones de respuesta, las cuales tiene relación con el texto. Al finalizar la ejecución se le presento una pantalla agradeciéndole y reiterando que su participación culmino.

2.9 Recolección de datos

Una vez extraídos los datos de las computadoras se exportaron a Excel, para finalmente, pasar los datos a una base en el programa SPSS para su análisis posterior.

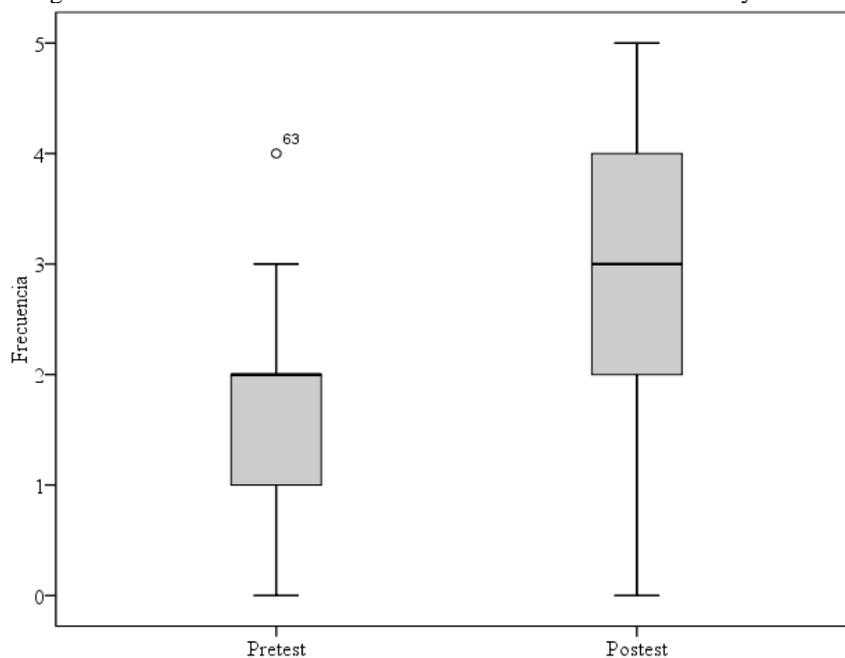
RESULTADOS

Se preparó una base de datos con la latencia, tiempo de lectura y el tipo de paráfrasis utilizada por cada participante.

Los datos se muestran de lo general a lo particular, empezando por la ejecución de los participantes en el Pretest y Postest, e identificando a los participantes con ejecuciones atípicas. Como se mencionó se entiende como dato atípico todo aquello que está fuera de la media.

En primer lugar, se compararon las ejecuciones entre el Pretest y el Postest, a través de la prueba paramétrica *t* de *Student* para grupos relacionados, en la cual se encontró una $X=1.75$ y $S=0.81$ en el pretest y una $X=2.88$ y $S=1.25$ en el nivel de comprensión lectora en el Postest, es decir, en el pretest, la mayoría de alumnos obtuvieron entre 1 a 2 aciertos, en cambio en el postest lograron obtener en su mayoría 3 aciertos, por lo que estos resultados sugieren que los estudiantes mejoraron su comprensión lectora significativamente (Ver Figura 8).

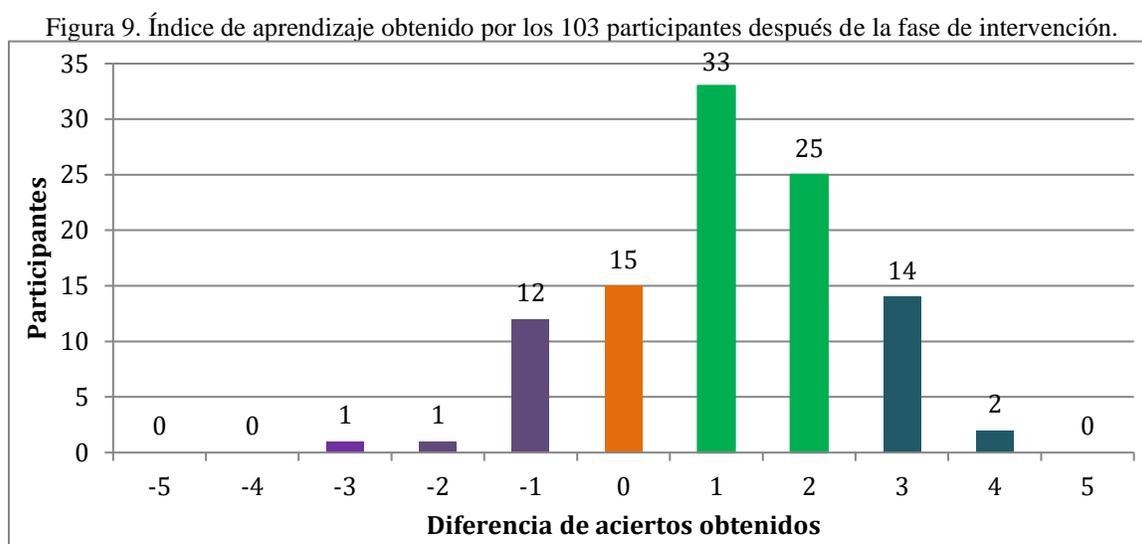
Figura 8. Muestra la distribución de aciertos en las fases de Pretest y Postest.



Para realizar un análisis más detallado se restaron los puntos obtenidos en el postest a la puntuación del pretest y se obtuvo una medida la cual se nombró “Índice de aprendizaje” lo cual equivale al coeficiente de aprovechamiento en cuanto a la comprensión lectora obtenido

por los estudiantes en el uso de la paráfrasis. Es necesario mencionar que para que el aprendizaje se considere adecuado, el participante tenía que aumentar su índice de aprendizaje al obtener mayor número de puntos en el postest que en el pretest, al seleccionar paráfrasis de mayor complejidad.

En la Figura 9 se observa el índice de aprendizaje, como se puede denotar la mayor cantidad de alumnos se encuentran en el lado positivo, es decir, los que incrementaron sus aciertos en el postest debido a la exposición al programa de paráfrasis, sin embargo, la mayor cantidad se concentra en el +1, siendo 34 alumnos los cuales lograron aumentar su puntuación de 2 a 3 aciertos o de 0 a 1 por ejemplo.



Para realizar un análisis más meticuloso se agruparon los datos de aquellos participantes que obtuvieron puntuaciones menores en la fase del postest que en el pretest, por ejemplo de menos 3 aciertos, menos 2, y menos 1, de los cuales el concentrado es de 14 alumnos los cuales serán nombrados el grupo negativo; los 15 alumnos que obtuvieron cero en su índice de aprendizaje serán denominados como el grupo Sin cambio; y el tercer grupo conformado por 16 alumnos son los que obtuvieron 3 y 4 aciertos nombrado como el grupo Positivo. Esto conforma una muestra de datos atípicos de 45 alumnos. Es necesario mencionar que los alumnos que obtuvieron 1 y 2 positivos son los que conforman la media del índice, por lo que se consideran datos típicos y no conforman el análisis para este estudio.

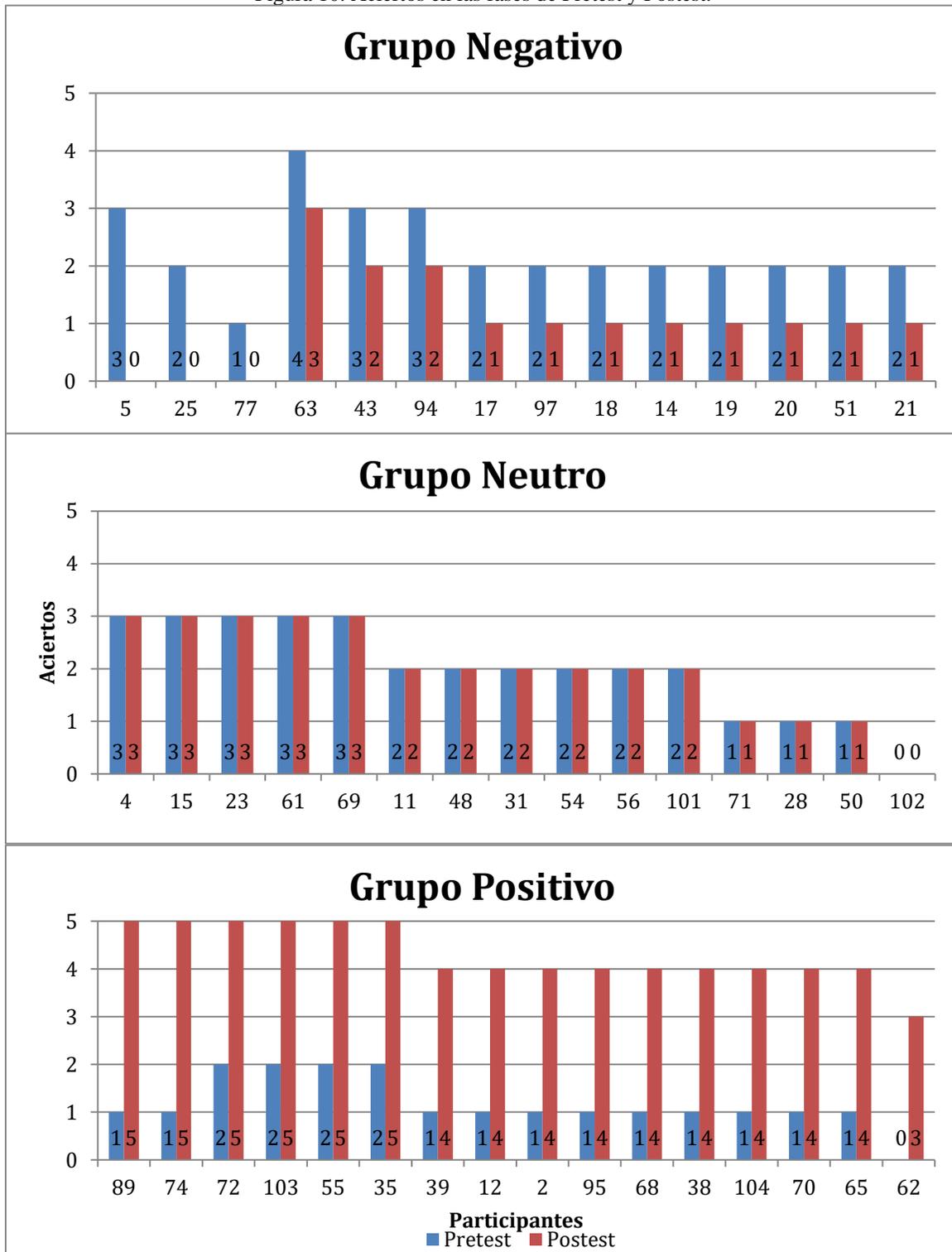
En la Figura 10, se presenta de forma individual cada uno de los participantes, de las agrupaciones descritas anteriormente, con la finalidad de analizar sus ejecuciones individuales.

Del grupo Negativo podemos observar que tres participantes decrementaron sus puntuaciones a 0 (participantes 5, 25 y 77) mientras que el resto de los participantes de dicho grupo decrementó un acierto a los obtenidos en el pretest, se consideran parte del análisis debido que es necesario saber la razón por la cual, si ya tenían conocimientos o manejo de la comprensión lectora, porque tuvieron una disminución en el postest.

En el grupo nombrado Sin cambio, el participante que resalta su ejecución es el 102, ya que tanto en la fase de pretest como en postest su puntuación fue de cero, lo cual al igual que el resto de los alumnos en este grupo indica que a pesar de la intervención en el programa no tuvo una diferencia significativa en su aprovechamiento de lectura.

Finalmente, el grupo llamado positivo la mayoría obtuvo un acierto en el pretest mientras seis alumnos obtuvieron las puntuaciones más altas posibles en el postest, de los cuales el participante 89 y 74 son los que obtuvieron el mayor índice de aprendizaje, al incrementar 4 aciertos en su ejecución en la lectura después del programa de intervención.

Figura 10. Aciertos en las fases de Pretest y Postest.



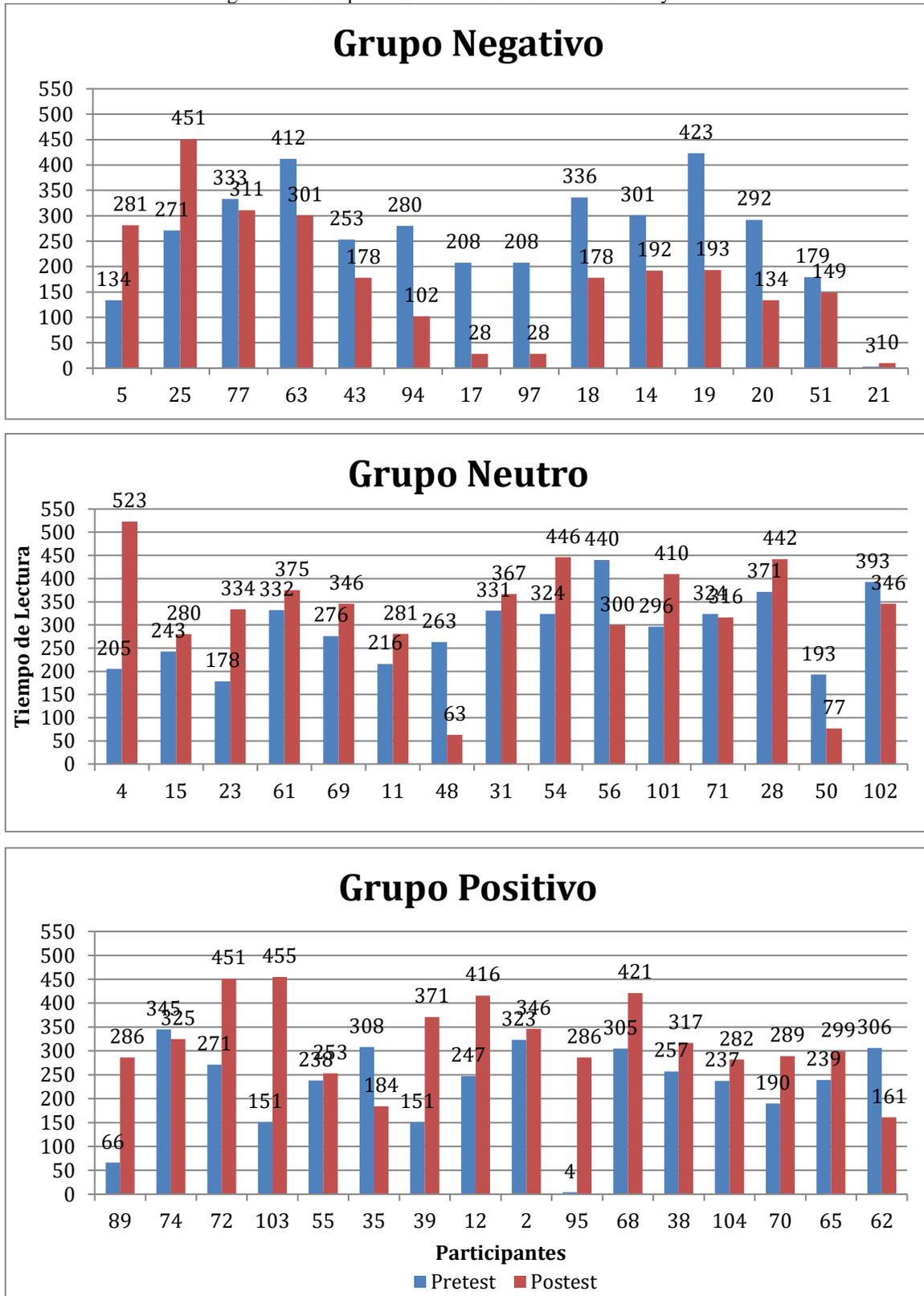
En cuanto al grupo negativo podemos observar que la moda de sus resultados fue de 2 aciertos en caso del pretest y 1 acierto en caso del postest, ambos datos se replican en caso de la media (X pretest = 2.28 y X postest = 1.07) y de la mediana (X pretest = 2 y X postest = 1.5) por lo que al realizar el análisis de cada uno de los casos y que se ve reflejado en sus resultados es que en su mayoría seleccionaron paráfrasis de tipo medio y al realizar la evaluación después de la intervención seleccionaban paráfrasis de tipo básico como son eliminación y cambio de orden. Un dato que destacar en este grupo es el del participante 63, el cual no solo obtuvo la mejor calificación en el pretest que el del resto de su grupo, sino también de todos los datos atípicos al ser el único en obtener 4 aciertos.

En cuanto al grupo sin cambio podemos observar a través del análisis estadístico que la moda de sus resultados fue de 2 aciertos en caso del pretest y el postest, ya que como indica el nombre del grupo se obtuvieron los mismos datos en ambas fases, por lo que ambos datos también se encuentran en el caso de la media en ambas fases (X pretest = 2 y X postest = 2), sin embargo, al denotar la mediana nos percatamos que es de 1.5 a diferencia del grupo negativo el cual obtuvo una mediana de 2, es decir, estos valores llevándolos a la ejecución de la mayoría de los participantes se ve reflejado en que la mayoría desde un principio seleccionaron paráfrasis básicas como son eliminación y cambio de orden, teniendo esa misma selección en el postest sin haber sido afectados o beneficiados por la intervención. El dato por sobresalir en este grupo es el 102, el cual no obtuvo ni un solo acierto en el pretest ni el postest, por lo cual es esencial analizar qué es lo que realizó en la fase de intervención para no mejorar al menos de un punto.

Finalmente, los resultados que refleja la Figura 10 en cuanto al grupo positivo son los esperados inicialmente por el programa, es decir, en cuanto a la media podemos ver una diferencia significativa al ser en el Pretest de 1 acierto y seleccionar después paráfrasis complejas obteniendo en la mayoría de sus participantes 4 aciertos, este dato se ve relacionado al de la moda del cual son los mismos valores en ambas fases. Por otro lado, en este grupo al analizar la mediana no se obtiene la misma expectativa, aunque si una diferencia significativa a favor, ya que del pretest es de 1 acierto en contraste con el 2.5 de la fase del postest. La cuestión en este grupo es al contrastar entre los participantes, es decir, porque los 9 participantes con valores de 3 no aumentaron a 4 como los del participante 89 y 74.

Las cuestiones anteriores se pueden estar relacionadas con los de tiempo de lectura y la latencia debido a que la hipótesis inicial de este estudio infiere que es cuestión relacionada a el aprovechamiento de los estudiantes en el programa. Queda recordar que el tiempo de lectura se estableció como los segundos en que el participante invertía al tener presente las diapositivas donde leía cada uno de los ensayos, y la latencia fue el tiempo que se tardaba en responder el alumno, presionando la tecla que representaba al inciso que consideraba parafraseaba de mejor manera la frase inicial.

Figura 11. Tiempo de Lectura en las fases de Pretest y Postest.



Los datos que se muestran en la Figura 11 son necesarios contrastarlos con su ejecución en la intervención para analizar si es que su tiempo de lectura benefició o perjudicó sus resultados en el pretest, de los cuales el orden de los participantes se mantuvo intacto al de la Figura 10 con la finalidad de ser más ilustrativos los cambios realizados en el programa.

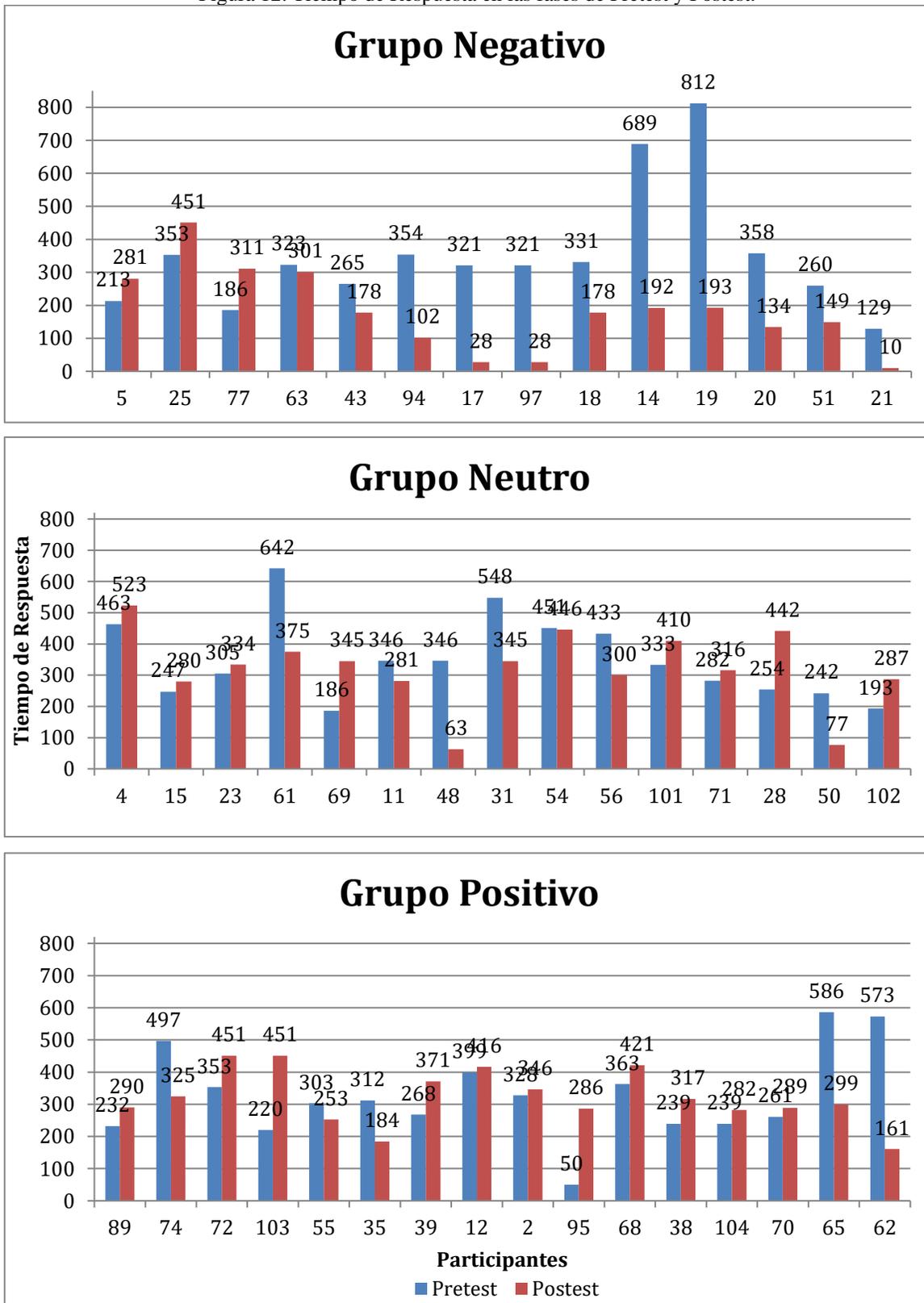
En cuanto al grupo negativo se puede observar que la moda entre fases fue de 208 segundos en caso del pretest y 28 segundos en caso del posttest, caso de la media es de 259 segundos en caso del pretest y de 181 en caso del posttest; el único dato el cual no se encuentra una diferencia tan significativa a las anteriores es la mediana con 211 segundos en caso del pretest y de 225 en el posttest. Estos datos sostienen la hipótesis inicial que los que más tiempo tardan en leer obtienen mejores resultados debido que todos los participantes obtuvieron mejores resultados en cuanto aciertos en el pretest y esto se relaciona con los datos mostrados en esta tabla al ser que el mayor tiempo de lectura se encuentra en esta fase. Un dato que muestra lo anterior es el que se resaltó en la Figura 10, en la cual el participante 63 obtuvo 4 aciertos en el pretest y esto puede ser relacionado a su tiempo de lectura siendo el mayor de su grupo, al igual se puede denotar que decrementó su tiempo de lectura en el posttest y esto tuvo resultado de su decremento en el número de aciertos siendo directamente proporcional. Otro dato que resalta en esta Figura es el participante 21, debido que muestra poco tiempo en comparación con el resto de los participantes y sin embargo, presentó 2 aciertos en el pretest y 1 en el posttest.

En cuanto al grupo sin cambio podemos observar a través del análisis estadístico que la moda de sus resultados en el tiempo de lectura fue de 324 segundos en caso del pretest y de 346 segundos el posttest, la mediana es de 220 segundos y 261 segundos en el pretest y posttest respectivamente y en cuanto a la media es de 292 en caso del pretest y de 327 en caso del posttest. Estos datos evidencian que debido a que la mayoría de participantes tomaban mayor tiempo para leer en el posttest es como pudieron mantener la cantidad de aciertos obtenidos en el pretest. El dato a sobresalir en este grupo es el 102, el cual recordemos no obtuvo acierto alguno en el pretest ni el posttest, sin embargo, pese a esto es uno de los que mayor tiempo tomó para leer por lo que sería necesario analizar qué tipo de paráfrasis seleccionó en cada fase de intervención; un dato que en esta la Figura 11 resalta es el participante 4, el cual se tomó 523 segundos en leer el posttest, siendo en que leyó en más tiempo de todos los datos atípicos, sin embargo, se mantuvo su número de aciertos en el pretest y posttest de 3 aciertos.

Finalmente los resultados en cuanto al grupo positivo son los relacionados a la hipótesis inicial, es decir, los que mayor tiempo ocupan para leer son los que recíprocamente mejoran sus resultados, esto se denota estadísticamente al ser que la media de los resultados fue de 227 segundos en el pretest y de 321 en el posttest, al igual que en la mediana al ser de 172 segundos en el pretest y de 227 en el posttest; también se denota este cambio en la moda al ser de 151 segundos en el pretest y 286 en el posttest.

La cuestión que quedó inconclusa con la Figura 11 era el hecho que los participantes 89 y 74 mejoraron por un acierto a los participantes que obtuvieron datos iguales en el pretest pero no mejoraron de la misma manera, por lo que en la figura 11 no da una respuesta a esta incógnita debido a que todos los participantes en el grupo aumentaron significativamente su tiempo de lectura en el posttest en contraste del pretest, solo a diferencia del participante 74 el cual fue de los que obtuvieron mejores resultados en cuanto a su comprensión lectora y el participante 35 de los cuales son los que no obtuvieron resultados similares como los que aumentaron 4 puntos en su índice de aprendizaje. El único dato que sobresale de lo anterior es un estudiante 62 el cual es necesario analizar su desarrollo más minucioso en la intervención debido que a pesar de disminuir su tiempo de lectura en el posttest logró obtener mejores resultados en este.

Figura 12. Tiempo de Respuesta en las fases de Pretest y Postest.



Los datos que se muestran en la Figura 12 son el tiempo de respuesta que les tomó a cada participante contestar alguno de los incisos de las preguntas del pretest y del postest, por lo que por grupo se analizó estadísticamente cada tiempo contrastándolo con su ejecución en cuanto a tiempo de lectura y sus aciertos.

En cuanto al grupo negativo podemos observar que la moda es de 321 segundos en el pretest y de 28 segundos en el postest, en cuanto a la media es de 351 segundos en el pretest y de 181 segundos en el postest y finalmente, la mediana es de 406 segundos en el pretest y de 225 en el postest por lo que estos datos afirman la hipótesis inicial sobre el tiempo de lectura, al ser que los participantes al tomarse más tiempo en responder a un inciso debido que volvían a leer cada opción de respuesta, obtuvieron mejores resultados.

El participante 63 del grupo negativo, el cual obtuvo 4 aciertos en el pretest siendo el mejor de los datos atípicos, pero aun así disminuyendo su aprovechamiento en cuanto al número de aciertos obtenidos en el postest puede deberse a su tiempo de respuesta siendo menos de la media al responder de manera rápida y no tomándose el tiempo necesario para leer las opciones de paráfrasis que hubieran posibilitado un mejor desempeño en la fase del postest. Otro dato que quedó inconcluso de explicación es el desempeño del participante 21, el cual a pesar de mostrar un menor tiempo en comparación con el resto de los participantes de su mismo grupo obtuvo 2 aciertos en el pretest y 1 en el postest, pero esto va aunado a su desempeño en cuanto al tiempo de respuesta, al ser que de los 5 incisos presentados en el pretest y postest, en el primero se tardó 129 segundos en responderlos obteniendo los 2 aciertos, en comparación con los 10 segundos que tomó responder al mismo número de incisos viéndose reflejado en el número de aciertos que obtuvo en el Pretest, el cual es de 1. El caso más notable que resaltar es el estudiante 19, el cual a pesar de tomarse más tiempo para leer y responder que el resto de datos atípicos, se encuentra en el grupo negativo debido a que la mayor frecuencia en ambos casos (tiempo de lectura y tiempo de respuesta) se encuentra en el pretest y se redujo en el postest, favoreciendo a la comprobación de la hipótesis inicial.

En cuanto al grupo sin cambio podemos observar a través del análisis estadístico que la moda es de 346 en el pretest y de 345 en el postest, la mediana es de 274 segundos en el Pretest y 261 en el postest y la media es de 351 segundos en el pretest y 321 segundos en el postest. Estos datos afirman lo obtenido en el grupo negativo, ya que como se tomaron más tiempo

el leer y responder a los incisos del pretest es como no pudieron mejorar sus resultados en el posttest ya que se tomaron menos tiempo en responder.

Sobre este grupo el participante 102, el cual es el que se tomó mayo tiempo en su grupo para leer y no obtuvo aciertos en el pretest y posttest aquí muestra un aprovechamiento relacionado a la media, es decir tomo más tiempo en responder en el pretest y tardo menos en el posttest por lo que su aprovechamiento atípico es posible que se relacione con el tipo de paráfrasis que selecciono en la intervención. Otro dato que era necesario analizar de la Figura 12 es el participante 4, el cual utilizo 523 segundos en leer el posttest, siendo en que tomo más tiempo de todos los datos atípicos pero mantuvo su número de aciertos en el pretest y posttest en 3 aciertos por lo que muestra en esta figura una aprovechamiento sobresaliente, al superar el tiempo de la media en responder y tardando más en el posttest por lo que es necesario analizar qué tipo de paráfrasis es la que selecciono en la intervención y cómo fue su aprovechamiento en el mismo. Un dato que se une a los participantes que es necesario analizar su intervención es el 61, el cual es el que dentro de su grupo tardo más en responder a las opciones de paráfrasis en el pretest, al igual que supero el tiempo de la media en cuanto a tiempo de lectura, pero disminuyo su tiempo en el posttest por lo cual es un motivo que explicaría porque se mantuvo el número de aciertos en el pretest y posttest siendo de 3.

La media de los resultados fue de 326 segundos en el pretest y 321 segundos en el posttest, la mediana es de 286 segundos en el Pretest y 225 segundo en el posttest y finalmente la moda al ser de 239 segundos en el pretest y 451 en el posttest. Estos datos muestran que los estudiantes demoraban más tiempo el responder a los incisos del pretest que en el posttest y esto se debe a la intervención ya que al mantener en uso las paráfrasis complejas en las 3 subfases de la intervención la identificación de las paráfrasis en el posttest demandaba menor tiempo.

La incógnita necesaria de analizar era la cuestión de los participantes 89 y 74 en contraste con los participantes con datos iguales en el pretest no mejoraron de la misma manera lo cual esto no se resuelve al analizar el tiempo de respuesta, debido que el tiempo de ambos participantes es similar al del resto de participantes con datos similares. En cuanto al dato que sobresale de la figura anterior es el 62 debido que disminuyo su tiempo de lectura en el posttest y logro obtener mejores resultados, sin embargo, al analizar el tiempo de respuesta se

muestra que fue el que mayor tiempo se tomó para responder por lo que puede ser una razón por la cual obtuvo dichos resultados.

Por otro lado, se analizó el tipo de paráfrasis que seleccionó cada participante, con respecto a cada área, esto es, Biología, Metodología y Psicología. En la Tabla 1, se muestra la frecuencia de alumnos distribuidos por tipo de Grupo (negativo, sin cambio o positivo), por Fase de entrenamiento y por Tópico (Psicología, Biología y Metodología). En dicha tabla se observa en términos generales que hay un cambio entre las fases, pero no entre grupos. En la primera fase, se observa que, tanto en el grupo negativo como en grupo sin cambio, tanto en Biología como en Metodología, se seleccionaron con mayor frecuencia las paráfrasis de tipo Básico, y solo en Psicología de tipo Medio. Solo el grupo positivo muestra mayor porcentajes en la paráfrasis media en Biología.

En la Fase dos, la ejecución fue muy similar que en la fase 1, a excepción del grupo negativo, en el cual se observa una mayor frecuencia de paráfrasis media en Biología, y en el grupo medio en el área de Metodología. En la fase tres, tanto el grupo sin cambio, como el positivo, la mayor frecuencia se observa en paráfrasis media. Solo el grupo negativo, presenta diferencias en sus frecuencias en los tres tipos de paráfrasis.

Tabla 1. Frecuencia de alumnos distribuido por tipo de paráfrasis, grupo, tópico y fase.

Tópico	Grupo negativo			Grupo sin cambio			Grupo positivo		
	Básica	Media	Compleja	Básica	Media	Compleja	Básica	Media	Compleja
Primera fase									
Psicología	18	29	9	17	27	16	19	29	16
Biología	25	8	9	19	12	14	17	20	11
Metodología	18	14	10	19	11	15	18	18	12
Segunda Fase									
Psicología	7	25	10	9	27	9	9	30	9
Biología	20	22	14	27	15	18	22	24	16
Metodología	15	15	12	17	19	9	19	17	12
Tercera Fase									
Psicología	11	13	18	14	20	11	12	24	12
Biología	16	19	7	12	22	11	12	23	13
Metodología	20	18	18	19	27	14	17	29	18

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar el tipo de paráfrasis, latencia y tiempo de lectura de alumnos con datos atípicos derivados de una intervención con un programa computacional para desarrollar la comprensión lectora.

Este estudio se realizó mediante la línea del Istart, creado por McNamara, el cual recordemos es un programa que posibilita el uso de la paráfrasis mediante un juego de rol, en el cual el estudiante es representado por un avatar que obtiene créditos o puntos para desbloquear logros, vestimentas u otros niveles (McNamara, 2004) en este programa tenía la opción de poder escribir la paráfrasis mientras de manera inmediata se resaltaba la oración o palabra la cual generaba mayor puntos o la que hacía perder cierta cantidad de puntos. En cambio, el presente estudio se hizo en el programa Superlap, un programa exclusivo para estudios experimentales el cual puede ser utilizado el cualquier equipo de cómputo con un sistema operativo reciente y el archivo ejecutable. Al contrastar ambos programas nos percatamos de varias cuestiones las cuales pueden ser atendidas para siguientes estudios, el caso más notable es el hecho que en Istart se puede escribir la paráfrasis mientras que en el Superlap se encuentran las respuestas cerradas a un determinado número de reactivos, los cuales tienen solo dos tipos de retroalimentaciones.

De la misma manera la interfaz del Istart posibilita a una interfaz amigable en la que el usuario puede navegar por los distintos módulos, con la posibilidad de poder repetir alguno en casos necesarios, en contraste, en el superlap no se encuentra esta opción, debido que se presenta una serie de pantallas.

Por último, algo que cabe destacar es el sistema de retroalimentación de cada programa, debido a que el Istart al ser inmediato y específico posibilita a que el estudiante modifique la selección de un determinado tipo de paráfrasis al momento en el que la está realizando, y no como en el superlap el cual tiene que seleccionar la opción de mayor o menor complejidad para percatarse de ello momentos después.

A pesar de lo anterior, la aplicación de dicho estudio mediante este programa tuvo varias cuestiones beneficiosas, entre ellas una es la opción de poder reproducirlo en cualquier equipo de cómputo en el cual se pueda instalar Superlap y poder ejecutar el archivo, esto da un gran beneficio debido a que no solo puede realizar al mismo tiempo en un sinnúmero de

participantes, sino que también se puede realizar de manera paralela en distintos lugares y con diferentes estudiantes. Otra cuestión beneficiosa de esto es que es de manera gratuita, debido que Superlap es un software que proporciona la versión básica la cual es la necesaria para ejecutar el archivo el cual se puede copiar de manera ilimitada y distribuir sin ningún costo, lo cual posibilita no solo la distribución y aplicación sin límites, si no también múltiples replicas que confirmen los hallazgos mencionados en el presente trabajo.

Consideramos una ventaja también el hecho de no poder tener una interfaz en el cual se puedan seleccionar módulos del tipo de paráfrasis, esto debido a que esto posibilita a que el estudiante solo centre su atención a una determinada tarea, como el uso de paráfrasis en determinadas ocasiones y el objetivo de tener mayor número de aciertos al seleccionar las de mayor complejidad, en cambio de la necesidad de obtener puntajes altos u obtener mayor número de créditos dando la necesidad de regresar alguna pregunta o contestar nuevamente todo el programa.

A pesar de haber tenido una diferencia significativa en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes demostrado a través del índice de aprendizaje, existen múltiples cuestiones de las cuales se podrían retomar para futuros estudios, mejorándolos, modificándolos y así obtener una mayor efectividad y confiabilidad en la aplicación de dicho programa. Pensándolo de manera cronológica, lo primero a lo que nos enfrentamos al programa es al pretest, el cual está relacionado al postest, recordemos que estas fases se realizaron con contenido extraído de pruebas que miden competencias verbales a aspirantes a un nivel de educación superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP por sus siglas), a pesar de ser una prueba estandarizada, de comprensión lectora y para la población la cual se realizó la intervención con el programa informático, los fragmentos extraídos no contenían frases o temáticas relacionadas a lo que se iban a enfrentar los estudiantes en la fase de intervención.

Continuando con el pretest y el postest se encuentra que la medición de la comprensión lectora fue en un lapso relativamente corto de ensayos, debido que fueron de 5 preguntas las cuales estaban relacionadas un texto de 408 y 459 palabras respectivamente, de las cuales eran frases textuales extraídas del texto, por lo tanto, más que el medir el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, se media en cierto grado la capacidad de memorizar el texto y responder al mismo.

Al hablar de la intervención podemos denotar que las frases base, de la cual parte la selección de paráfrasis son de un corte más narrativo que argumentativo, es decir, que imposibilitan a transmitir información nueva, obligar al lector a cuestionar o desarrollar un pensamiento crítico de lo expuesto en el texto, contrastar su conocimiento previo con lo que está leyendo en ese momento o inferir contenido al hacer predicciones del mismo texto.

De acuerdo con todo el presente estudio queda claro que la paráfrasis es una competencia que aun en este tiempo ha sido infravalorada, debido que, a pesar de otorgar talleres, pláticas, conferencias y estar en contacto con la comprensión lectora en todo momento aun no le damos la importancia y relevancia que se merece, y que en caso de que fuera así podríamos impulsar a un país de lectores críticos los cuales no solo estudian y leen estudios científicos para aprobar materias.

Así mismo la paráfrasis solo es vista y entendida desde su perspectiva textual, al solo entender la paráfrasis de la manera escrita de un texto a otro o en la manera oral al momento de describir con nuestras propias palabras algo anterior leído, sin embargo, esto solo es el inicio o una pequeña parte de lo que involucra la paráfrasis debido que podemos pensar que la lectura es de acuerdo con Smith, Goodman y Meredith (1976, en González y cols, 2003) el proceso activo de reconstruir significados a partir del lenguaje representado por símbolos gráficos, lo cual no solo nos cierra a la paráfrasis de textos, si no al involucrar símbolos gráficos también pueden entrar las imágenes, colores, fotografías, señales y demás publicidad a la que estamos en contacto constantemente, aunado a esto se podría considerar lo que menciona Goodman (2019) sobre el proceso artístico, el cual actualmente en el que piezas de música u obras pictóricas famosas se le realizan un cierto tipo de paráfrasis, al ser modificadas de una manera muy similar al de un texto o lectura y así son comercializadas, considerando el plagio dentro del ámbito artístico.

Debido a lo anterior por eso se consideró en el presente estudio la relevancia en los estudiantes de primer semestre debido que como demuestra Romero, Zavaleta, Ramírez, Hickman, y Cepeda (2017) los estudiantes aun a pesar de haber sido sometidos a 4 semestres en los que se posibilita el uso de la paráfrasis, al no ser demandada o necesaria debido al plagio, esta no es utilizada y por ende, no hay un cambio significativo o relevante en la comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso a los que están a punto de ser llamados licenciados.

En los resultados del programa aplicado por Cepeda, Hickman, Méndez y Fernández (2019) podemos apreciar que tuvo un impacto positivo la intervención del programa informático en la ejecución de la paráfrasis y por ende en la comprensión lectora de los estudiantes que participaron en el presente estudio, esto debido a que sus ejecuciones en el posttest mejoraron después de estar sometidos al programa computacional comparativamente con los resultados en el pretest al utilizar con mayor frecuencia paráfrasis de mayor complejidad, así como en la última fase de la intervención.

En cuanto al índice de aprendizaje, aunque se presenta que el 14% de la población que estuvo en contacto con la intervención del programa informático decrementó su desempeño de comprensión lectora después, también se observa una cantidad significativa de la cual mejoró en cuanto a su aprovechamiento después de la intervención, al ser 74 alumnos, los cuales representan al 76.22% de la población los cuales mejoraron de un punto hasta 5 en el uso de la paráfrasis que favorecía a una mayor comprensión lectora de los textos presentados por lo cual al denotarlo en este porcentaje se puede considerar la relevancia que tuvo la intervención en los alumnos.

Por otro lado, al analizar los aciertos que se obtuvieron en la intervención de los 3 grupos se puede apreciar claramente la relación que tiene el utilizar las estrategias de paráfrasis para poder identificar la frase que más se relaciona a una mayor comprensión lectora, esto debido que el grupo que obtuvo mejores resultados en el posttest es el cual seleccionó en su mayoría de ensayos paráfrasis complejas como transformación y Antonimia, mientras que los participantes que obtuvieron menor número de aciertos totales en la intervención se puede notar como en las primeras fases de la intervención utilizaban paráfrasis básicas de eliminación, así como de segmentación y mientras avanzaban en el programa empezaron a usar paráfrasis medias de sinonimia y cambio de orden por lo que no obtuvieron resultados tan sobresalientes como los del grupo positivo.

Posteriormente se analizó el tiempo que dedicaban a la lectura los integrantes de los 3 grupos resultando que al ser el grupo positivo es el que mayor tiempo le dedicaba a la lectura en cuanto al pretest, fases de intervención y al posttest es como obtuvieron a grandes rasgos mejores resultados en sus ejecuciones. A demás, en cuanto al analizar esto en los grupos sin cambio y negativo se comprueba la relación que se tiene del tiempo de lectura y el uso de la

paráfrasis que ayuda a una mejor comprensión lectora, esto debido que en cuanto al grupo sin cambio en general se mantuvo el tiempo de lectura en las fases pero incrementó significativamente el tiempo en el postest, posibilitándolos a tener resultados iguales en ambas fases, en contraste con el grupo negativo, el cual por el contrario decreta el tiempo de lectura en el postest teniendo como consecuencia sus pocos aciertos y bajo desempeño en esta etapa.

Enseguida al analizarse el tiempo en el que tardaban en responder seleccionando un determinado tipo de paráfrasis lo cual se denota el mismo patrón que el tiempo de respuesta, es decir, los que más se tardaban en responder después de leer el texto principal y las respuestas parafraseadas era el grupo positivo, de ahí le seguía el grupo sin cambio y posteriormente el que menos tardó en responder fue el grupo negativo confirmando que el tiempo con el cual se detienen a identificar las palabras guía, analizar la estructura semántica de la oración y contrastarla con la frase original posibilita a parafrasear de mejor manera, en contraste con los dos grupos de los cuales se encontró un bajo tiempo de respuesta, traduciéndolo en responder cualquier inciso de manera rápida sin tener el proceso de la comprensión lectora.

Al analizar la frecuencia de los tipos de paráfrasis divididos en grupos se denota algo peculiar, que aunque no es significativa la diferencia podemos observar una constante o moda en la selección de paráfrasis medias y complejas en cuanto al tópico de psicología, siendo que en la minoría de ocasiones los estudiantes seleccionaban las paráfrasis que eran relacionadas a eliminación, segmentación, y sinonimia, mientras mayormente seleccionaban paráfrasis de cambio de orden, antonimia y transformación. Sin embargo, esto no se puede decir de los tópicos de biología y metodología, debido que en estas la mayoría de las selecciones recaían en paráfrasis básicas y medias, siendo que en pocas ocasiones seleccionaron las de transformación y antonimia.

Aunado a lo anterior por el resultado podemos mencionar que el tipo de texto no interfirió significativamente en beneficiar o perjudicar a los estudiantes a una selección de paráfrasis determinada, esto debido a que no se encontró un patrón de homogeneidad en cuanto a todos los integrantes que seleccionaron algún determinado tópico, si no que suponemos que la complejidad de la oración y por ende la selección de los participantes se deba a la estructura

sintáctica o semántica del texto, así como de las oraciones base que repercutían en una determinada paráfrasis.

Al analizar los tipos de texto más minuciosamente, entrelazados con el tipo de paráfrasis seleccionada por los distintos integrantes de los grupos nos percatamos de un patrón constante, el grupo negativo en la primera fase tuvo los resultados sobresalientes solo en las preguntas relacionadas a psicología, en la segunda fase aumento la frecuencia de las paráfrasis de metodología siendo en su mayoría básicas ahora a medias y finalmente en la tercera fase se resaltaban los resultados en los tres tipos de texto, aun teniendo su mayor número de frecuencias en los incisos que eran relacionados a psicología y metodología.

En cuanto al grupo sin cambio, se puede denotar en una primera instancia que tardo 2 ensayos en seleccionar una paráfrasis compleja, al contrario del grupo negativo en el que les tomo 3 ensayos, de igual manera iniciaron teniendo su mayor frecuencia en las paráfrasis de textos que les resultaba familiares, es decir, de los textos principales que iban relacionados a psicología y metodología teniendo en su mayoría de ocasiones su auge en las de nivel medio.

Al grupo positivo se obtuvo lo que se esperaba, es decir, desde el primer ensayo se presentaron paráfrasis complejas favoreciendo a los textos familiares, mejorando gradualmente mientras avanzaban en el programa, a tal lapso que en la tercera fase dominaban cualquier tipo de texto seleccionando paráfrasis complejas siendo predominantes las medias.

Se han realizado diversas investigaciones de la comprensión lectora relacionándola al uso de la paráfrasis, sin embargo, estas investigaciones han sido en su mayoría en la educación básica, hablando directamente en la aplicación de programas en la Escuela primaria, debido que en un grado escolar superior se infiere que los estudiantes ya cuentan con estas competencias y estrategias que posibilita desarrollar una mejor comprensión lectora.

A pesar de lo anterior los estudiantes universitarios se presentan de manera intencional o con intención ante situaciones de plagio, al momento de copiar textualmente de un libro, artículo o página de internet sin otorgarle el crédito correspondiente al autor, esto es problemático, como ya lo habías mencionado, por la facilidad que esto otorga debido al desarrollo de las herramientas tecnológicas que hace que resulte más probable que esto ocurra, y por ende,

que no se desarrollen estrategias y competencias que desarrollen una mejor comprensión lectora.

Hablando directamente de la población en la cual se aplicó el estudio, los alumnos de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, dentro del plan curricular tiene un gran porcentaje dentro de la calificación final la creación de ensayos que en su totalidad están basados en otros textos revisados a lo largo del semestre, los cuales tienen que ser revisados desde una primaria estancia con un alto grado de comprensión lectora, debido a que la bibliografía en su mayoría de la carrera universitaria comprende artículos experimentales, libros académicos y referencias que demandan un alto dominio gramatical, así como el uso y dominio de tecnicismos propios de cada licenciatura. A su vez esto solo es el primer paso de la relevancia de la paráfrasis y la comprensión lectora en la carrera, debido que tiene la misma relevancia o mayor la participación oral en la calificación final, esto debido que se demuestra a través de la misma que el estudiante pudo extraer el significado del texto, contrastarlo con otra bibliografía y denotar su pensamiento crítico al dar un opinión constructiva que refuerza el conocimiento de este texto; estrategias que están completamente ligadas a la comprensión lectora a través del uso de la paráfrasis y que utilizar la misma posibilitarían un dominio en cada lectura de la carrera.

Dentro de la carrera, hablando específicamente de psicología, existen múltiples materias las cuales en su mayoría de lecturas son de corte científico, por lo cual, más que textos básicos de corte narrativo o explicativo, son de tipo argumental, por lo que se exige un mayor nivel de comprensión lectora para su entendimiento. Además que fuera de las puertas de la facultad, una herramienta de la cual se espera un alto dominio del psicólogo en diversos ámbitos es de la comprensión y el poder parafrasear información relevante, por ejemplo, en el ámbito laboral al poder recibir instrucciones de algún jefe y poder transmitírselas a sus subordinados de manera más concreta y contextualizada, o en el ámbito clínico el poder comprender lo que el paciente reporta y poder mencionárselo de manera parafraseada para denotarle al paciente que lo hemos comprendido, entre muchas otras situaciones.

Sin embargo, al no poder dominar esta estrategia se llegan a presentar diversas problemáticas como las expuestas en el marco teórico, en las que podemos resaltar en primera instancia, al

estar en el ámbito escolar, el rezago y la deserción universitaria, o posteriormente dentro del ámbito laboral.

En cuanto a las limitaciones se pueden considerar dos de las cuales son de las más importantes. La primera es la cuestión del ámbito tecnológico, el cual abarca desde tener una computadora con las características adecuadas para ejecutar el programa y el conocimiento para poder instalarlo. El segundo es la poca retroalimentación que proporciona el software Superlab, debido que este es un programa para diseñar programas de condicionamiento básicos, en los que hay una retroalimentación de una sola variable. Por lo que conseguir un programa que pueda ser utilizado en cualquier sistema operativo, además que sea gratuito puede ayudar a tener en un primer sentido una adecuación y modificación al diseño de un nuevo programa con las cuales tener un contador de puntos, una retroalimentación de 1, 3 y 5 puntos, las cuales retroalimentar las paráfrasis básicas, medias y complejas diferencialmente, además de poder realizar un cuadro de texto en el cual se puedan crear paráfrasis y no solo seleccionarlas como fue el caso de este estudio.

En la actualidad el mundo está pasando por una situación en la que debido al COVID-19 las clases se han estado dando de manera remota, es decir, mediante aplicaciones de comunicación en línea, por lo que este estudio aporta al campo de la psicología educativa, la manera en la que este programa pueda ser aplicado de manera remota para favorecer a los alumnos en mejorar su comprensión lectora mediante la paráfrasis sin tener que salir de sus domicilios, además de poner un hincapié en la importancia de la educación pedagógica al crear estrategias más divertidas y menos monótonas para poder desarrollar esta habilidad, además de denotar variables significativas para generarlas.

Debido a esto el grupo de investigación de aprendizaje humano complejo en la educación se fundamenta en el análisis de la comprensión lectora como un fenómeno multifactorial, con la finalidad de indagar la manera más eficiente para promover esta habilidad, es por esto por lo que se encuentra en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE por sus siglas).

REFERENCIAS

- Acevedo, S. (2013). Construcción de cursos sobre comprensión y producción de textos en educación superior: el caso de la UNAD. *Revista de investigaciones UNAD*. 12 (2), 69-81.
- Angoa, J., Cepeda, M. & y López, M. (2016). Hacia el análisis de textos científicos. En Ma. Cepeda & M. López (Coords). *Conducta Compleja. Fundamentos teóricos y aplicaciones educativas*. (pp.181-199). Estado de México, México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Anibal, P. (2005). Capítulo 17 Lenguaje. En *Cognición y Aprendizaje: Fundamentos psicológicos*. (pp. 389-411). Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Barrón-Cedeño, A., Vila, M. & Rosso, P. (2010). Detección automática de plagio: de la copia exacta a la paráfrasis. En *Panorama actual de la lingüística forense en el ámbito legal y policial: Teoría y práctica. Jornadas informativas de lingüística forense*, 76-96. *Madrid, España: Euphonia Ediciones SL*.
- Cepeda, M., Hickman, H. y López, M. (2017) Trabajo presentado en El primer encuentro de enseñanza de la psicología en los sistemas escolarizados, abierto y a distancia. La habilidad del parafraseo en universitarios.
- Cepeda, M., Hickman, H., Zavaleta, R., Romero, V, y Ramírez, J. (2017) Trabajo presentado en el XLIV Congreso Nacional de Psicología, CNEIP 2017. Tipos de paráfrasis en estudiantes universitarios.
- Cooper, J. (1990). Como mejorar la comprensión lectora. *Madrid, España: Aprendizaje Visor-MEC*.
- Escoria, J. (2005). Enseñanza de las estrategias de comprensión del lenguaje escrito: Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 6 (3), 1-32.
- González, H. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (2), 1-31.

- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hernández, I & Riffo, B. (2009). Desarrollo de la competencia lectora de textos científicos en tres etapas de formación universitaria. Estudio de campo. *Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, 7 (2), 118-130.
- Lenz, B. K., Ellis, E. S., y Scandon, D. (1996). *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin: PRO. Ed.
- INEE (2015) Características generales de la prueba PISA. Recuperado el 1 de octubre de 2018, del sitio web del Instituto Nacional de la Evaluación a la Educación de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa/1959-quees-pisa>
- INEE (2015) Estado actual de la educación en México. Recuperado el 1 de octubre de 2018, del sitio web del Instituto Nacional de la Evaluación a la Educación de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). The capacity theory of comprehension: New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review*, 103, 773-780.
- Macías, A., Castro, J. & Maturano, C. (1999). Estudios de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 415-423.
- Massone, A. y García, G. (2008) Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (3), 1-5.
- Martín, L., Román, J., & Carbonero, M. (2005). Eficacia de un programa de entrenamiento en paráfrasis en la mejora del rendimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 409-424.

- Martín, L., Román, J., & Carbonero, M. (2005). La paráfrasis como estrategia de aprendizaje: propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 393-408.
- Ortega, A. & Torres, S. (1994). La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de la comprensión escrita. *Centro Virtual Cervantes*, 5 (1), 325-335.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22nd ed.). Madrid, España: Autor.
- Romero, A., Zavaleta, R., Ramírez, J., Hickman, H. y Cepeda, M. (2017) Trabajo presentado en el XLIV Congreso Nacional de Psicología, CNEIP 2017. Tipos de paráfrasis en estudiantes universitarios.
- Rosa, R. (2015). El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso del ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.
- Sánchez, A. (2005). Para evitar el plagio: Reflexiones y recomendaciones. Las ideas en préstamo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (15).
- Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. *Barcelona, España; MIE*.
- Tovar Cabañas, R. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (3-4), 39-78.