



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Análisis de la paráfrasis y su relación con el
análisis de textos científicos”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

ANGOA RIVERA JESSICA JACQUELINE

Directora: Lic. María del Refugio López Gamiño
Dictaminadores: Dra. Dra. María Luisa Cepeda Islas
Lic. Xochilt Karina Torres Beltran



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi padre que ha dedicado su vida a trabajar, inclusive sacrificando tiempo con nosotros, con tal de lograr que seamos alguien en la vida, y aquí está su esfuerzo.

A mi madre que siempre estuvo a mi lado en mis desvelos, asegurándose que jamás me rindiera y cumpliera mis sueños. A ella, que es mi motivo de esto.

A mis hermanos que son lo más importante para mí, esperando que nunca se rindan y con ilusión de verlos un día cumpliendo sus sueños como yo.

A mis abuelos, mi Mom y mi Father, por sus desvelos, por sus preocupaciones y por darnos todo a sus nietos con tal de vernos ser alguien en la vida.

A tí amor, Fernando, porque siempre creíste en mí en todo momento, porque fuiste mi apoyo y por demostrarme que nada debe detenerme para lograr lo que quiero, esto es un logro de los dos. Gracias a tu familia por su apoyo.

A mis amigas, Yutzil, Cecy y Gaby, que siempre han estado a mi lado motivándome a cumplir mis sueños a lo largo de la carrera, juntas como siempre.

A mis tutoras, María del Refugio y Xochilt, que dedicaron parte de su tiempo para poder concluir con éxito esta parte del camino.

A mi tutora María Luisa Cepeda por confiar en mí en todo momento, por darme todo lo que estaba en sus manos para que lograra cumplir mis sueños y por enriquecerme con sus conocimientos para lograr que este trabajo sea un éxito. Es un ejemplo para mí.

A mi escuela, la UNAM, porque a ella le debo todos mis triunfos, porque fue mi segunda casa y porque gracias a ella soy lo que soy.

Y a mis primos y tíos que siempre me apoyaron y exigieron ser alguien en la vida

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumen | 5 |
| Introducción | 6 |
| Algunos problemas de enseñanza a nivel universitario | 7 |
| Comprensión lectora | 10 |
| Estrategias de Aprendizaje | 16 |
| Algunas propuestas para la comprensión lectora | 18 |
| El pensamiento crítico como técnica para mejorar la comprensión lectora | 23 |
| Paráfrasis en la comprensión lectora | 26 |
| Utilización del resumen en la comprensión lectora | 32 |
| Análisis de textos científicos basado en un modelo de evaluación, intervención y análisis de procesos | 34 |
| Planteamiento del problema | 37 |
| Objetivo | 39 |
| Hipótesis | 40 |
| Método | 41 |
| Participantes..... | 41 |
| Situación..... | 41 |
| Materiales e instrumentos..... | 41 |
| Diseño de investigación..... | 42 |
| Procedimiento..... | 44 |
| Calificación de análisis de textos..... | 45 |
| Resultados | 47 |
| Análisis estadístico | 62 |
| Discusión y Conclusión | 66 |
| Referencias | 76 |
| Anexo | 82 |

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar el tipo de paráfrasis generada por 20 estudiantes universitarios del primer semestre de Psicología de la FES-Iztacala, al analizar diferentes textos científicos después de un entrenamiento en paráfrasis. Como método se utilizó un diseño pre-experimental con un solo pre-test en el cual se realizó una primera evaluación mediante un resumen, posteriormente se pasó a la fase de intervención donde se dio un *entrenamiento en la construcción y realización de paráfrasis*, y finalmente se les pidió que contestaran el *Cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos (ICEST)* basado en el *Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis en la evaluación de la comprensión de textos* (Santoyo, 2001; y Espinosa, Santoyo y Colmenares, 2010), el cual evalúa las siguientes categorías: supuestos básicos, categoría conceptual, objetivo, justificación, metodología, consistencia interna, consistencia externa, conclusiones del autor, conclusión del lector y alternativas metodológicas. Los resultados demuestran que el entrenamiento en paráfrasis, el cuestionario ICEST y el tipo de respuesta demandada influyen en el tipo de paráfrasis generada por los estudiantes a la hora de analizar textos científicos.

INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario se ven reflejados una gran variedad de problemas educativos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, que el estudiante no tenga las habilidades o competencias requeridas para su desempeño exitoso, o que la institución sea incapaz de desarrollarlas y fortalecerlas, afectando así a uno u otro polo (estudiante-institución).

De acuerdo a la DGOSE (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 2012), en la UNAM, así como en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), uno de los objetivos principales de la universidad es la brindarle a los estudiantes las habilidades necesarias para que ejerzan de manera satisfactoria su profesión, cumpliendo así las necesidades sociales a corto y a largo plazo, lo cual implica que los egresados puedan generar nuevo conocimiento a partir del ya aprendido, ejerciendo así su profesión funcionalmente.

Como parte de esto, el proyecto "Mecanismos coadyuvantes para la transferencia de habilidades complejas" en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), del cual parte la presente investigación, trata de dar solución a los problemas que, como docentes, se pueden enfrentan diariamente, y de igual manera trata de generar nuevas estrategias de aprendizaje para que el estudiante universitario desarrolle las estrategias necesarias para terminar el nivel superior de manera satisfactoria.

ALGUNOS PROBLEMAS DE ENSEÑANZA A NIVEL UNIVERSITARIO

Cada año una gran cantidad de estudiantes ingresan al nivel superior a estudiar la carrera de su elección, cada uno con una larga trayectoria académica, pero a pesar de las similitudes en su preparación, la experiencia de cada estudiante es diferente, lo que significa que el docente se enfrentará a una gran diversidad de habilidades y competencias educativas.

En el examen de ingreso a nivel superior, las instituciones seleccionan a aquellos estudiantes que tengan conocimiento en ciertas áreas educativas, sin embargo, no evalúan el repertorio de habilidades indispensables para un desarrollo satisfactorio dentro de la carrera a elegir, y entre estas se encuentra el análisis y comprensión lectora, mencionando Bazán y García (2001) que se ha vuelto todo un reto evaluar ciertas habilidades y competencias en los estudiantes en búsqueda de aquellos que cumplan con los perfiles necesarios.

La comprensión lectora es una de las habilidades enseñadas desde el nivel básico, pero a pesar de esto, los maestros se enfrentan a la problemática de que los alumnos no comprenden lo que leen, lo que a nivel licenciatura, al igual que en los diferentes niveles educativos, surge como una preocupación docente (Olarte, 1998).

Al ingresar a la universidad se les demandan a los estudiantes modos de leer y escribir diferentes a los niveles educativos previos, sin embargo, los alumnos no han adquirido las habilidades necesarias para enfrentar con éxito la formación de una disciplina, no obstante, tienen desarrolladas ciertas habilidades y estrategias que les ayudaron a ingresar al nivel superior, y al ser la lectura una habilidad necesaria y fuente principal de información en la preparación académica, la forma en que las instituciones y académicos deben ayudar, no es impartiendo clases de gramática, sino identificando las deficiencias de los estudiantes y brindándoles materiales de apoyo para fortalecer esas habilidades ya adquiridas anteriormente (Marruco, 2001; Arechabala, Catoni, Ávila, Riquelme y Aedo, 2011; Acuña, Irigoyen y Yerith, 2010; Brito y Angeli, 2005).

A nivel superior se les demandan a los estudiantes ciertas habilidades lectoras que les facilitan poco a poco un análisis más adecuado y profundo de cualquier tipo de textos, para que así, posteriormente, puedan identificar en el texto aquellas partes que lo conforman y le dan coherencia, sin embargo, diversas investigaciones han puesto en manifiesto que los estudiantes universitarios no cuentan con los requerimientos para llegar a desarrollar funciones de este tipo, por el contrario, los alumnos demuestran un vago repertorio lingüístico, así como poca capacidad de síntesis, parafraseo, comprensión y retención, además de no poder distinguir entre distintos los niveles de abstracción, de no reconocer diferentes patrones de organización, o de leer de manera crítica, lo que implicaría a la larga un problema en el ámbito científico (Doley, 1983; Zarzosa, 1997; Greybeck, 1999; Etkina y Ehrenfeld, 2000).

Golman (2010; citado en Vega, Bañales y Correa, 2011) señala que la dificultad de los estudiantes para la comprensión de múltiples textos se debe a la escasa formación que estos reciben en los niveles previos. Ramírez, Marín, Ospino y Meneses (2007) mencionan tres causas a estos problemas en la comprensión lectora:

1. No disponer de estrategias de prelectura que ayude a activar el conocimiento previo.
2. No disponer de estrategias al momento de la lectura que faciliten la importancia de conocer las partes relevantes del texto.
3. No disponer de estrategias que permitan identificar la idea principal, hacer una evaluación, un resumen, formular o responder preguntas.

Además de estas causas mencionadas, una gran variedad de jóvenes suelen leer sin concentrar su atención a la lectura y en las partes del texto, además, no confían en su capacidad de análisis y producción (Camacho, Celis y Rivas, 2011). Como consecuencia de esta falta de estrategias entre, pre y post lectura, el estudiante no cuenta con una disposición para realiza una lectura comprensiva, no desarrolla estrategias de subrayado y ni toma de

notas, además de que no se puede determinar el nivel de comprensión alcanzado (Ramírez, et al., 2007).

Otra de las problemáticas de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios se debe a que las habilidades enseñadas en niveles educativos anteriores se basan en la identificación información puntual, identifican palabras clave y hacen copia textual de los textos, ya que para éstos escribir es copiar textualmente, lo que impide una identificación adecuada de las partes del texto, además de un adecuado manejo del lenguaje, lo que representa un problema aún más grande, ya que si estos no tienen desarrolladas las habilidades necesarias para una adecuada comprensión lectora, mucho menos podrán enfrentarse a la compleja tarea de producción requerida a nivel universitario (Zorrilla, 2007; Camacho, et al., 2011).

COMPRENSIÓN LECTORA

Es necesario puntualizar a que nos referimos por comprensión desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje, ya que al existir diversas disciplinas dedicadas a la exploración e investigación de esta (como el caso de la lingüística, pedagogía, neurofisiología y psicología), es necesario precisarla para evitar que de manera ambigua se sobrevalore como unidad de análisis, y que al final sea considerada como herramienta de trabajo para la enseñanza de programas educativos (Morales, 2001; Zarzosa, 2001).

Hay una gran diversidad de definiciones psicológicas acerca de lo que es comprensión lectora, por una parte es considerada como la captación del contenido o sentido de los escritos (Allende y Condemarín, 1993, citado en Peña, Artiga y Schulniks (2002), otra señala que es construir un modelo o representación mental de lo que se expone (Vega, et al., 2011), y también se ha entendido como un intercambio dinámico entre el mensaje del texto, lo interpretado por el lector, y como esto enriquece y reformula el conocimiento ya existente, dándole significado a algo para entender e identificar las ideas secundarias (Olarte, 1998; Pérez, 2006).

Desde el punto de vista de la captación del contenido, Piacente y Tittarelli (2006) mencionan tres niveles de comprensión: el nivel superficial, base de texto, y el nivel profundo. En el primero la información es almacenada en la memoria a corto plazo hasta que se va construyendo su significado; el segundo permite el reconocimiento de micro y macro estructuras a través del paso de las diferentes unidades lingüísticas a las conceptuales; y en el tercero se empiezan a hacer inferencias por medio de una selección, organización y distribución de la información compleja, permitiendo la elaboración de información en base a cuestionamientos planteados apoyados en la historia previa del lector. Este concepto de comprensión se basa en la idea de que la información se almacena primeramente de manera superficial en la memoria a corto plazo, y cuando se va haciendo más compleja en la de largo plazo, la cual implica una comprensión más profunda a nivel semántico (Ortega y Torres, 1994).

Desde este punto de vista, Vega (1984; citado en Acuña et al., 2010) define la comprensión como “un proceso cognitivo de alto orden que reúne sistemas de memoria, atención, procesos de codificación y percepción, y de operaciones basadas en los conocimientos previos y factores contextuales propios de la situación a aprender (pp. 273).” En otras palabras, el proceso de almacenamiento de la información a través de la memoria de corto plazo y largo plazo requiere que el estudiante preste atención detallada a cada una de las partes del texto para que sea capaz de identificar, organizar y entender el significado semántico de este, permitiendo posteriormente la integración de la información con el conocimiento previo (Román, 2004).

Otros autores mencionan que la comprensión es una función psicológica que tiene como finalidad cumplir con una serie de requerimientos que puedan demostrar que la persona realmente ha entendido el mensaje del texto, y esto se hace mediante una serie de objetivos y respuestas solicitadas que puedan demostrar que el individuo realmente ha comprendido, en el cual, el empleo de estos criterios o requerimientos posibilita evaluar cómo se estructura del comportamiento lector, dependiendo de qué tanto haya correspondencia con la demanda impuesta (Zarzosa, 2001; Morales, 2001; Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000, citado en Zarzosa, 2004; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007).

Arroyo, et al. (2007) menciona que parece indispensable para la psicología encontrar modos alternativos de conceptualizar y evaluar la comprensión lectora, así como las formas en que se enseña, describiendo Carpio, et al. (2000; citados en Arrollo, et al., 2007) que la comprensión es satisfactoria cuando se le solicita al lector realizar alguna actividad (resumir, describir, explicar, etc.) y este cumple con el requisito solicitado, definiendo así la comprensión lectora como una “...conducta ajustada a criterios o...como ajuste lector, definido como la correspondencia funcionalmente pertinente de la conducta del lector a la situación de lectura y a los criterios que esta impone” (Arroyo, et al., 2007, p. 32).

La complejidad de la demanda parece ser una variable que afecta el nivel funcional de la persona al momento de satisfacer el criterio solicitado, ya que es diferente solicitar que

identifique el número de integrantes en un reporte de investigación a plantear nuevas preguntas de investigación alternativas, la demanda es mayor en la segunda solicitud y por lo tanto el ajuste debe de ser diferente, mencionando Carpio (1994; citado en Arroyo, et al., 2007) cinco criterios de ajuste:

Ajustividad: Se requiere que el lector cumpla con el criterio correspondiendo idénticamente a las propiedades físicas del texto, por ejemplo, en una lectura en voz alta, en un copiado o dictado, o la resolución de alguna pregunta escrita explícitamente en el texto.

Efectividad: Se requiere conservar las propiedades físicas del texto y a partir de este realizar acciones de subrayado, iluminación, recortes, etc.

Pertinencia: Se solicita seguir una serie de instrucciones impuestas en el texto, marcando una correspondencia entre el texto y las acciones del lector, por ejemplo, seguir una serie de instrucciones solicitadas o contestar preguntas que permitan reportar eventos mencionados en el texto pero en ambientes diferentes.

Congruencia: Se pide como criterio relacionar la información del texto con elementos de otras situaciones, por ejemplo, generar ejemplos de lo ya leído o relacionar eventos.

Coherencia: Se solicita establecer relaciones lingüísticas entre la información del texto y otras abstraídas de este, por ejemplo, contrastar las teorías planteadas en el texto con otras fuentes.

Tomando esto como modo de calificación de la comprensión lectora, se podría decir que un estudiante ha comprendido un texto científico cuando se le pide que estudie y sea capaz de explicar el artículo de inicio a fin describiendo cada uno de los pasos, empezando por la introducción hasta llegar a la discusión, y ejemplificando cada una de las partes que lo componen. Pero se podría hablar de una comprensión más profunda cuando el alumno sea capaz de realizar comparaciones del mismo texto con otros, sosteniendo o refutando las

ideas de los autores, y expresando con sus propias palabras las ideas centrales que quiere dar a entender el autor, ya que según Olarte (1998), un texto es comprendido cuando el lector puede establecer conexiones lógicas entre las ideas y después es capaz de expresarlas con sus propias palabras.

Pérez (2005) concibe a la comprensión como un proceso en el cual el lector utiliza el contenido del texto en función de su propio conocimiento o experiencia previa, y entre más experiencia tenga el lector al momento de la lectura, mayor será el conocimiento del significado de las palabras, así como la capacidad de predecir y elaborar inferencias al momento de la lectura, señalando que una comprensión lectora correcta debe de pasar por los siguientes niveles de lectura:

1. Primer nivel “*Comprensión literal*”: El lector debe de hacer valer las capacidades de reconocer y recordar, en el cual, se logran identificar las ideas principales, localización e identificación de elementos, reconocimiento de detalles, reconocimiento de relaciones causa-efecto, etc.
2. Segundo nivel “*reorganización de la información*”: Las ideas se ordenan mediante el proceso de clasificación y síntesis, permitiendo una comprensión global y obteniendo la información concreta, realizando clasificaciones, bosquejos, resúmenes y síntesis.
3. Tercer nivel “*comprensión inferencia*”: El lector entrelaza la información del texto con la de su experiencia personal, realizando conjeturas e hipótesis, inferencia de detalles adicionales, de ideas principales y secundarias, y de las características.
4. Cuarto nivel “*lectura crítica o juicio valorativo*”: El lector une la información del texto y las compara con la de otras fuentes, evaluando las afirmaciones hechas a través de su propio conocimiento del mundo, realizando así juicios sobre la realidad, sobre la fantasía y los valores.
5. Quinto nivel “*nivel de apreciación lectora*”: En este último nivel, el lector empieza a reflexionar acerca de la estructura del texto, haciendo evaluaciones críticas y realizando inferencias sobre las relaciones lógicas, espaciales y temporales.

Zarzosa (2004) menciona que también hay que tomar en cuenta el contexto de la lectura para delimitar cuál será el sentido de la palabra, por ejemplo, en el caso de los textos científicos, el análisis de este se debe de basar en identificar las ideas centrales de este conectándolas con sus argumentos para identificar su pertinencia, claridad y alcances, lo que llevaría también a entrelazar las proposiciones enunciadas con los gráficos o ejemplos que las mencionan, así como los juicios que se hicieron y su relación con los argumentos hechos.

Para esto, Zarzosa (op. cit) refiere que cada texto tiene características independientes, y que dependiendo de estas circunstancias es que el lector hará un análisis en distintos niveles acerca de la lectura, por ejemplo, hay textos que solicitan al lector una simple memorización del contenido, otros les permitirán hacer un análisis de las partes y componentes del texto, es entonces como la estructura del texto, así como su finalidad y contenido, permitirán al lector desarrollar ciertos procesos de análisis que llevará a la persona, a lo largo del entrenamiento, a desarrollar mejores habilidades de comprensión (Peña, et al., 2002).

En el área de la psicología se manejan artículos de tipo expositivo-argumentativos, los cuales demandan especial atención a la lógica de una argumentación, permitiendo al alumno realizar una comprensión adecuada a lo que se le está solicitando, donde se tiene una serie de herramientas que solicitan un amplio análisis del lector, pudiendo localizar una serie de ideas expuestas en el contenido del texto acerca de teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, limitaciones y conclusiones, todo para que el alumno sea capaz de referir a lo que se solicitan y que de esa manera puede ejemplificarse que ha comprendido (Eláter y Graves, 1990, citado en Peña, et al., 2002; Zarzoza, Luna, Parrés y Guarneros, 2007).

No hay que dejar de lado la gran variedad de habilidades a las que se enfrenta el docente al manejar en el aula una gran diversidad de lecturas, es decir, que este debe de tomar en cuenta que cada uno de sus alumnos tiene capacidades y estrategias diferentes para organizar la información que se le es expuesta. En el manejo de textos expositivos se le

permite al lector entrelazar las ideas que se le son expuestas debido a que las características de estos textos se centran en presentar un conjunto de razones, las cuales deben de apoyar y sustentar una conclusión, sin embargo, solamente se puede decir que el lector a comprendido la lectura cuando es capaz de de demostrar que ha comprendido las conexiones de cada una de las partes del texto, y esto solamente se puede hacer cuando es capaz de modificar su conducta para responde al criterio solicitado.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al existir una gran dificultad en las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes a nivel universitario, se ve necesario plantear una serie de estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante alcanzar el nivel solicitado en ese nivel educativo, principalmente en el análisis de textos expositivo-argumentativos, debido a que la complejidad de los textos y el manejo del conocimiento previo se ven reflejados en los resultados obtenidos, siendo necesario entrenar a los estudiantes en los diversos niveles de complejidad, además de buscar estrategias que le permitan una amplio desempeño y formación en los temas de su carrera, y para esto es necesario definir qué es una estrategia de aprendizaje.

Danserau (1978; citado en Ramírez, et al., 2007) la define como un conjunto de procesos que facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización de la información; Keefe (1998, citado en Cazau, 2005) describe estas como aquellos rasgos, tanto físicos, afectivos y cognitivos, que indican que una persona percibe interacciones y responde a sus ambientes de aprendizaje, es decir, que una persona es capaz de ajustar su comportamiento para cumplir con una serie de objetivos expuestos. Por otro lado, Beltrán, (1996, citado en Corral de Zurita, 2002) señala que son simples procesos elaborados que se basan en la toma de decisiones, acciones y técnicas de manera mecánica.

Para González y Díaz (2006; citado Romero, Martínez, Ortega y García, 2010) las estrategias son la forma en que la persona concibe su medio y resuelve situaciones, permitiendo al estudiante abordar la información de diferentes formas, planificando y respondiendo así a las demandas. Beltrán (2003; citado en Romero, et al., 2010) señala que un estudiante utiliza estrategias de aprendizaje cuando selecciona, organiza y elabora conocimientos, dejando de ser solamente repetitivo, pasando a ser constructivo y significativo. Romero, et al. (2010) menciona dos tipos de estrategias:

1. Adquisición: Consiste en prácticas de registro, copia y repetición, con un grado de control cognitivo mínimo.

2. Codificación: Se crea una conexión entre el conocimiento previo y el nuevo, incluyendo en esta la paráfrasis, resumen, creación de analogías y elaboración de preguntas.

En general, se puede considerar que las estrategias de aprendizaje son las habilidades del estudiante para modificar su propio comportamiento y responder a lo que le solicite el contexto en particular, demostrando sólo así que este ha comprendido. Sin embargo, esto no depende solamente del alumno, sino también del profesor, ya que este es el encargado de brindarle las estrategias al alumno y de enseñarle a utilizarlas. Estas estrategias enseñadas y practicadas tienen la finalidad de que el alumno pueda cumplir con los objetivos que le se lo soliciten, además de que sea congruente con el nivel académico, ya que dependiendo de esta enseñanza, se podría influir al estudiante la motivación y disposición para adquirir nueva información hasta el punto de que este sea competente para asimilarla y compararla.

En la comprensión lectora, también es necesario enseñarle al estudiante ciertas estrategias educativas que les enseñarán a desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión de textos, y esto implica, al igual que en las demás áreas de aprendizaje, habilidades para instruir y enseñar por parte del profesor, y por parte del alumno, la disposición para adquirir habilidades de aprendizaje y comprensión, así como de autorregulación cognitiva y metamotivacional.

Arechavala, et al. (2011) señalan que es ineludible que el estudiante desarrolle ciertas habilidades y aprenda a utilizar herramientas que le ayuden a la formación de su disciplina, y una de estas herramientas es la escritura, el cual favorece en el estudiante la toma de conciencia de su estructura interna, así como de aquellos esquemas mentales que utiliza en la búsqueda de significado (Condemarin, 1984).

ALGUNAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Es evidente que en la comprensión de textos es esencial la enseñanza de habilidades que hagan aprender mejor al alumno y enseñar de manera adecuada al maestro, y por esto, se ha incurrido en una amplia búsqueda acerca de alternativas que lo apoyen. Es por esto que es importante que los pupilos sean capaces de construir significado de lo que está leyendo, planteando Olarte (1998) que enseñar ciertas estrategias desde los primeros encuentros con los textos es esencial para que el estudiante se valla formando una cultura acerca de cómo leer y cómo entender el significado de los textos en vez de sólo adquirir solamente la información. Algunas estrategias planteadas son:

1. Presentar a los estudiantes textos completos, no fragmentados.
2. Proponer actividades después de la lectura, para que así, los estudiantes cuenten con diversas alternativas para construir significados mediante una serie de actividades (dibujar, escribir, representar, etc.).
3. Poner en contacto a los estudiantes con una amplia variedad de textos.
4. Apoyar a los alumnos al tratar de construir significado de los textos.
5. Plantear actividades en donde se aproveche la relación entre las lecturas y las formas de lenguaje.
6. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.
7. Ayudar a los alumnos a que utilicen la lectura como instrumento para aprender cosas sobre ellos mismos y su contexto.

Estas estrategias tienen como función que el estudiante pueda leer un texto con facilidad y que de la misma forma pueda construir significados acerca de este, y conforme el estudiante las vaya aplicando con regularidad, logrará realizar lecturas enfocadas en la búsqueda de significados (Pearson y Jonson, 1978, citados en Olarte, 1998).

Sin embargo, el estudiante tiene ciertos modos de comportamiento ante la lectura de un texto que no siempre ayudan a la buena comprensión de esta, citando Pérez (2006) los siguientes:

1. *Regresión*: Esta conducta consiste en regresar al inicio de la lectura de un párrafo aún sin terminar de leerlo por completo, pero los efectos de esto recaen en que la persona no logra entrelazar las primeras ideas con las finales, debido a que corta la idea principal y se regresa, dividiendo así el pensamiento y provocando un efecto negativo en la velocidad de lectura y en la comprensión de esta.
2. *Vocalización*: En esta la persona suele vocalizar, independientemente de si emite sonido o no, lo cual provoca que la persona no esté centrada en solamente leer, sino también en lo que vocaliza y en pronunciar correctamente las palabras, lo que conlleva a no prestar la atención necesaria para desarrollar una buena comprensión.
3. *Movimientos corporales*: en el momento de llevar a cabo la lectura, muchas personas suelen acompañarla con ciertos movimientos corporales que distraen al cerebro de la función principal que debería estar ejecutando, por ejemplo, el balancearse, el seguir la lectura con el dedo, o mantenerse en una postura incómoda, lo que no permite que la persona esté totalmente relajada al momento de realizar la lectura.
4. *Vocabulario deficiente*: La mayoría de las personas no tiene el hábito de acompañar la lectura con el uso del diccionario, y si tomamos en cuenta de que una gran cantidad de personas no tiene el vocabulario suficiente para entender las palabras leídas, esto conllevará a que la persona no comprenda en su totalidad el texto y que sus ideas se vean limitadas o trucas. Es por esto, que tener un vocabulario enriquecido y acompañar la lectura de un diccionario favorecerá la comprensión del texto.

En base en esto, Pérez (op.cit.) plantea 3 tipos de estrategias lectoras que ayudarán a comprender la lectura más ampliamente:

- a. Leer las ideas, captar el sentido del texto. Es decir, no leer las palabras.

- b. Aumentar el vocabulario. Usar el diccionario, así como leer los gráficos, esquemas, ilustraciones, etc.
- c. Aplicar el conocimiento previo sobre el tema que aborda el texto.

Por otra parte, Francis Robinson (citado en Conn, 1998) expone una técnica elaborada por él, la cual consiste en cinco pasos que llevarán al lector a entender las ideas del texto de manera rápida, fácil, además de recordarla y revisarla de manera más efectiva. Esta técnica lleva como nombre SQR3, el cual se basa en inspeccionar, preguntar, leer, repetir y revisar la lectura:

- *S-Inspección*: Al momento de que una persona tiene un primer contacto con el material a leer, es necesario que esta revise de manera rápida el texto, tanto encabezados como gráficos y palabras clave, lo que llevará a que el lector se dé una idea de lo que se va a leer.
- *Q-Pregunta*: Al leer los encabezados de cada la lectura, se deben de ir formulando preguntas en relación a lo que va a contener el apartado, lo que permitirá al lector generar un interés de la lectura que le espera, además que favorecerá a una mayor atención del contenido.
- *RI-Lectura*: Es importante que las preguntas que se formularon en los encabezados se vayan respondiendo conforme se va leyendo, permitiéndose uno mismo ir haciendo pausas entre cada idea temática tratando de responder a las cuestiones.
- *R2-Repetición*: Una vez que se han formulado preguntas, leído y tratado de responder a éstas, es necesario realizar una pausa para volver a repetir los pasos, e incluso ir realizando pequeños resúmenes que permitan repasar lo ya leído sin olvidarlo, ya que realizar una lectura sin recordar lo que se ha leído, no tiene mucha lógica y así mismo, no se comprende lo que se lee.
- *R3-Revisión*: Al final de haber realizado los 4 pasos (inspeccionar, preguntar, leer y repetir), es esencial realizar una última lectura del texto, además de revisar las notas de apuntes y resumen, lo que ayudará a verificar si realmente se comprendió el escrito, terminando así la lectura repasando todo y cuestionando una última vez.

Este método resulta ser muy eficaz al momento de revisar lo comprendido mediante preguntas, sin embargo, también hay otros estudios que apoyan la idea de que el propio estudiante sea el que genere, por sí mismos, estrategias para regular su aprendizaje. En relación a esto, Zarzosa (1997) señala que es de gran importancia enseñar a los alumnos a cumplir con estos cinco objetivos para facilitar la comprensión de los textos:

1. *Reconocer y reformular las diferentes ideas planteadas*: Es importante que el lector aprenda a identificar las ideas centrales de la lectura, además de los sustentos del autor, lo que le permitirá al estudiante tener un juicio propio y expresar los argumentos del texto con sus propias palabras de manera explícita.
2. *Juzgar la eficacia de las propuestas con las ilustraciones*: La persona debe de aprender a relacionar las ideas que va planteando el autor con relación a las imágenes que lo ilustran, así esta aprende a buscar concordancias y aprende a identificar las diversas formas de entendimiento, permitiendo hacer un análisis más detallado del texto.
3. *Identificar las relaciones entre las proposiciones*: al momento de que se lee un texto, el autor va exponiendo una serie de ideas separadas por apartados, sin embargo, todas estas tienen una finalidad en común y se entrelazan entre sí a pesar de ser tan diferentes. El papel del lector dentro del análisis de la lectura tienen como objetivo el poder entrelazar estas ideas dándole así la coherencia que le autor quiere dar a entender en el texto.
4. *Ubicar jerárquicamente las ideas dentro del contexto*: Al momento de que el lector es capaz de entrelazar las ideas, es importante que pueda identificar qué idea va primero y por qué, dándole significación al objetivo general que se plantea y entendiendo por qué estas se entrelazan entre sí.
5. *Juzgar la suficiencia y claridad de las ideas del texto*: como paso último para la comprensión del lector en relación del texto, este debe lograr explicar y ejemplificar si las ideas expuestas son totalmente claras y suficientes para darle validez al contenido, lo que significaría que el lector ha desarrollado un criterio propio en base a lo ya leído, siendo capaz de formular sus propias ideas en base a las ya planteadas.

Al ingresar a la universidad, los niveles de demanda académica son mayores, por lo que se hace necesario emplear estrategias que faciliten la adquisición y aprendizaje, ya que los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad usualmente utilizan estrategias deficientes de memorización, por lo que parece indispensable encontrar modos alternativos para evaluar la comprensión lectora (Romero, et al. 2010; Arroyo, et al., 2007). Una estrategia que genera un nivel alto de producción escrita es la utilización de cuestionarios, ya que mediante estos se puede diferenciar claramente las habilidades que utiliza, observando de manera directa el nivel de comprensión lectora mediante preguntas elaboradas en relación al texto, ya que demanda la organización de la información (Pérez, 2005; Cardoso, et al., 2011).

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO TÉCNICA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA

Hasta ahora hemos estado hablando acerca de realizar una lectura crítica, pero también el pensamiento crítico puede ser utilizado como estrategia de comprensión lectora, pero ¿Qué es?. Éste ha sido definido por varios autores como un proceso deliberado y consciente que se utiliza para interpretar, conceptualizar, aplicar, sintetizar y/o evaluar cierta información o experiencias por medio de la observación, reflexión, razonamiento o comunicación con un conjunto de actitudes y habilidades en la persona (Mertes, 1991; Scriven y Paul, 1992).

Pero ¿cuál es la diferencia entre una y otra? Por una parte, la lectura crítica es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, considerada como una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica; por otro lado, el pensamiento crítico igualmente es una técnica, pero esta te permite evaluar la información que identificamos mediante la lectura crítica, así como las ideas, además de que el lector tiene la capacidad de decidir, aceptar y creer en esta información, lo que a su vez implica reflexionar acerca de ésta analizando el contenido, entendiéndolo al final como un proceso que lleva a pensar y actuar de manera reflexiva y razonada ante la información (Kurland, 2006).

Fancione (2006) menciona que en el pensamiento crítico hay varias destrezas cognitivas:

1. *Interpretar*: Al tener información dado por alguna lectura, experiencia, situación, etc., la persona tiene sub-destrezas de categorización y codificación que le permiten entenderlas y expresarlas con claridad y significación.
2. *Analizar*: Cuando una persona analiza, está identificando ciertas relaciones entre la inferencia enunciada por medio de diferentes instrumentos como mapas, preguntas, opiniones etc., y las compara con las reales, examinando así las ideas y detectando los argumentos expuestos.
3. *Evaluar*: Al momento de evaluar, una persona va más allá del análisis, revisa aquellos argumentos expuestos que relatan las personas por medio de juicios,

4. descripciones, recuentos o creencias, para al final lograr sustentar aquella conexión entre la inferencia propuesta y real analizadas anteriormente.
5. *Inferencia*: La inferencia significa que la persona puede identificar y asegurar qué elementos podrían llevar a una conclusión razonable, que permita a su vez ejemplificar y explicar por qué se llega a esas hipótesis y argumentos finales, y esto solamente se puede hacer al identificar esa información relevante de las representaciones.
6. *Explicar*: En este punto la persona es capaz de explicar sus propios resultados (no el del autor) por medio de sus propios argumentos basándolos en datos sustentados en la información, pero esta explicación debe darse describiendo detalladamente las evidencias, conceptos, métodos, criterios y contextos sobre los que se basa el criterio propio.
7. *Autorregulación*: En este punto, la persona es capaz de estar consciente de lo que él piensa con base a toda la información, tomando en cuenta su propio análisis y argumentos, para después, dependiendo de sus habilidades, pueda hacerse preguntas, confirmar, validar y corregir su propio pensamiento o el del planteado por el autor, y como ejemplo de estos encontramos el auto-examen o la auto-corrección.

Fancione (op.cit.) encuentra en su investigación que si sus técnicas son aplicadas a estudiantes universitarios, puede generar un crecimiento y enriquecimiento a nivel académico y personal, en donde uno como estudiante es apto para llevar a cabo un pensamiento crítico al nivel de lograr ideas propositivas. Con estas destrezas cognitivas enseñadas en cualquier nivel educativo, se podría mejorar a su vez la lectura crítica, ejerciendo un efecto bidireccional donde ambas se vean beneficiadas.

Actualmente existen varios investigadores que mencionan que una gran cantidad de estudiantes universitarios no cuentan con las habilidades y destrezas solicitadas en este nivel educativo (Arons, 1979; Whimber y Lohead, 1986; Montealegre, 1992; Rath y cols., 1997; Reyez, 2004; citados en Navarro, 2006), sin embargo, también hay investigaciones que sustentan que con un buen entrenamiento de estas destrezas, como el

recopilar, recordar, comparar, analizar, evaluar, inferir, etc., puede brindarle al estudiante aquellas estrategias de aprendizaje que necesita para ejercer cualquier profesión a nivel superior, tácticas que ayudarán a generar nuevo conocimiento a partir del ya existente, y que es fundamental a un nivel superior para resolver las problemáticas de la sociedad.

PARÁFRASIS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Muchos autores mencionan la importancia de evaluar el nivel de comprensión lectora, y una de forma de hacerlo en permitiendo que los lectores expliquen con sus propias palabras el texto leído, lo que implica que sean capaces de comprender y reproducir la idea o ideas generales y puntuales del texto, y una de las formas escritas de evaluación es la paráfrasis, sin embargo, es necesario definir primeramente el significado de ésta para poder relacionarla con la comprensión de textos (Román, 2004).

La paráfrasis es definida como una capacidad que tiene el lector de reformular las ideas principales del texto sin distorsionarlas, exigiendo un alto dominio del idioma para poder comprender el significado general del autor, lo que implica transcribir el pensamiento del autor utilizando otro tipo de vocabulario y sintaxis propia, donde la idea es tratar de trasladar la información leída a nuestras propias palabras manteniendo la idea general del texto, es decir, diciendo de manera diferente lo ya leído (Arechavala, et al., 2011; Condemarin, 1984; Arbusti, 2010; Guido, 2010; León, Solari y Escudero, 2011).

Guido (2010) señala dos tipos de paráfrasis: la *mecánica*, la cual consiste en reemplazar términos y frases sin perder el sentido original; y la *constructiva*, en la que se reelabora un enunciado nuevo con características distintas, pero conservando el mismo significado. Por ejemplo:

Texto Original:

“La insuficiencia en el conocimiento de la organización retórica de un resumen sucede por la insuficiencia de la comprensión de las ideas centrales del texto y por el desconocimiento de los parámetros textuales que deben de guiar al formulación de un resumen (Piacente y Tittarelli, 2006)”

Paráfrasis Mecánica:

“La carencia de conocimiento en la estructura retórica de un resumen ocurre por la insuficiencia de la comprensión de las ideas centrales del texto, y por no conocer los parámetros textuales que deben de guiar al formulación de un resumen”

Paráfrasis Constructiva:

“Los problemas en el conocimiento de cómo elaborar un resumen se debe a la falta de comprensión de las ideas centrales del texto y por no conocer los parámetros textuales necesarios para elaborar un resumen”

Los tipos de paráfrasis mencionados por Piacente y Tittarelli (2006) señalan que el lector puede sustituir simplemente las palabras del texto original o formular de manera distinta lo ya leído, lo que implica en la segunda acción una mejor comprensión del texto en general, y no solo de las palabras en aislado, donde se requiere de un vocabulario amplio de los sinónimos para poder reemplazar palabras.

Al hablar de los tipos de paráfrasis en relación con el paso de la información por la memoria de corto plazo a la de largo plazo como una forma del paso de la información leída, la paráfrasis de tipo mecánica implica solamente un paso de la información en la memoria a corto plazo, en la cual sólo se tiene conocimiento de las palabras en aislado, todavía sin darle un significado, y cuando ya se tiene esta comprensión global del texto, se puede hacer uso de la paráfrasis constructiva, sólo cuando ya se identifique la idea general.

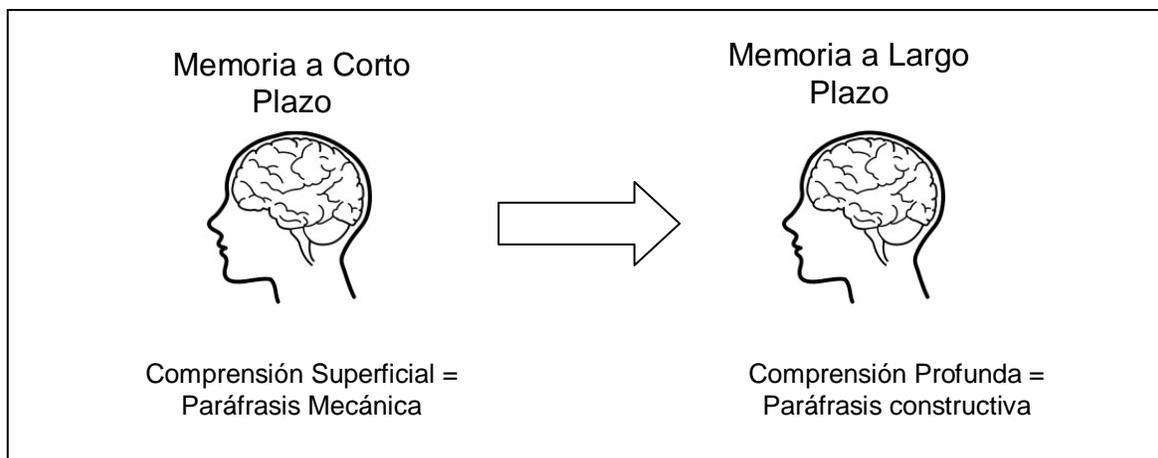


Figura 1. Relación entre la memoria, comprensión y tipo de paráfrasis. (Fuente: Autora)

Al parecer la reformulación forma parte del parafraseo, definiéndola García (2009) como una operación reflexiva en la cual se retoma el significado de un enunciado emitido anteriormente, retomando ese significado para representarlo de otro modo. De igual manera, Piacente y Tittarelli (2006) la define como aquella actividad en la cual se crea un texto segundo correspondiente al primero, conservando el significado general, describiendo éstos tres tipos de reformulaciones: la *resuntiva*, en la cual se realizan supresiones del texto fuente seleccionando sólo la información relevante; la *comprendensiva*, reemplaza parte del enunciado por otro; y la *productiva*, en el que se reemplaza con palabras propias alguna parte del texto.

Pero ¿Cuál es la diferencia entre reformulación y parafraseo? A la hora de producir un texto el lector comprende una serie de ideas planteadas por el autor que, al momento de crear un nuevo texto bajo una operación reflexiva, mantiene la estructura anterior, *re-formulando* las ideas anteriores, es decir, que vuelve a decir lo que dijo el autor pero de manera distinta. Esta capacidad de reformular está inmersa en la actividad de parafraseo, sin embargo, debido a los diferentes niveles de reformulación, la paráfrasis se divide en varios tipos (mecánica/constructiva).

Por otra parte, Galán (1998) y García (2009) mencionan que en la generación de paráfrasis se utilizan marcadores que indican qué tipo de paráfrasis se está utilizando, y la mayoría de las veces se encuentra en medio de la reformulación, separando los enunciados en A

(primer enunciado) y B (segundo enunciado), siendo el marcador el que indica que tipo de paráfrasis se utiliza en B.

Ejemplo: Los madrileños (A), *es decir* (Marcador), los habitantes de la comunidad de Madrid (B).

Sin embargo, García (2009) hace una separación de aquellos que sí y no indican paráfrasis, por ejemplo:

Marcadores de reformulación parafrástica: *es decir, esto es, lo que es lo mismo, dicho de otro modo, de otra manera, en otras palabras/términos, vale decir, o sea, mejor dicho, más bien.*

Marcadores de reformulación no parafrástica: *a modo de conclusión, en síntesis, en resumen, en conclusión, en suma, recapitulando, en definitiva, después de todo, de cualquier forma, en todo caso, al menos, en realidad, en fin.*

Al momento de parafrasear, el enunciado B puede implicar reducción, expansión o alguna variante, ya sea explicación, denominación y corrección, que forman parte de las reformulaciones parafrásticas, o de generalización o condensación que no son parafrásticas (Galán, 1998; Marinkovich, 2005).

La causa por la que se hace una separación entre marcadores de parafrásticos y no parafrásticos, se debe a los primeros son enunciados que mantienen una relación con el texto original, realizando una reformulación, lo que implica decir lo mismo que el autor pero en otras palabras, a diferencia de la no reformulación parafrástica, la cual no conserva la misma estructura semántica, ya que se produce enunciados nuevos, se copia de manera textual reduciendo o generalizando, realizando inferencias.

Marmolejo (2007; citado en Acuña, et al., 2010) define a las inferencias como “representaciones mentales que el lector construye o añade al comprender el texto a partir

de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (pp. 273)”, lo que involucra actividades de memorización, realizando almacenamientos de memoria desde la memoria a corto plazo a largo plazo, principalmente cuando la fuente no se encuentra accesible en el momento de realizarla, lo que implica mayor demanda en el proceso de memorización del texto (Arechavala, et al., 2011), en la cual el lector va haciendo representaciones de lo leído, y agregándole los conocimientos propios del lector, posibilita la comprensión del texto al realizar inferencias en relación a lo leído.

Jerome Bruner (1957; citado en León, et al., 2011) concebía a la mente humana como “una máquina de inferencias” capaz de activar conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar nueva información, en donde las inferencias son aquellas representaciones mentales que el lector constituye al momento de recibir nueva información, la cual conjunta con la ya almacenada para formar así un nuevo conocimiento, ya sea añadiendo, sustituyendo u omitiendo información

Al parecer la utilización de inferencias es una herramienta la cual permite una evaluación más profunda del texto leído, en la cual no sólo se repite y reformula la información del texto fuente, sino que involucra la creación de nuevo conocimiento para formular uno nuevo, en el cual también se tiene como base la información añadida, pero a partir de esta y de lo aprendido propio, crea nuevos enunciados en los cuales están añadidas las ideas del lector. Para esto, León, et al. (2011) y Cubo (2009) mencionan tres tipos de inferencias:

- 1) *Asociaciones*: Implican una relación entre las oraciones del texto en la cual se realizan afirmaciones, conceptos, ideas, ejemplos y relaciones causales.
- 2) *Predicciones*: Se realizan inferencias causales del futuro de acuerdo a lo que el lector cree que puede ocurrir inmediatamente después del texto.
- 3) *De sentido común*: El lector se basa en la información obtenida a partir de la experiencia propia.

El tipo de inferencias se debe al grado de conocimiento y experiencia, y la utilización de estas permitirá una mayor comprensión de la lectura (Acuña, et al., 2010; Cubo, 2009). Es

por esto que ante la incapacidad en la comprensión lectora por parte de los estudiantes universitarios, se ve necesario realizar un análisis de producciones escrita para poder evaluar el nivel de comprensión, debido a que existen dificultades en la comprensión de múltiples textos (Reguera, 2010; Vega, et al., 2011).

UTILIZACIÓN DEL RESUMEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

A lo largo todos los niveles educativos se ha utilizado el resumen como estrategia de comprensión lectora, en la cual se trata de obligar al estudiante a leer y a la vez comprender el significado del texto, en los cuales se empieza realizando reportes formales para que en un nivel más avanzado sean capaces de redactar artículos de investigación, lo cual conlleva a sintetizar lecturas de distintas fuentes e integrarlo al final en un todo coherente (Condemarín, 1984), sin embargo ¿realmente refleja qué tanto comprende el estudiante o es simplemente un proceso de copiado?.

Elaborar un resumen exige la capacidad de leer y escribir, sin embargo, es necesario que el estudiante comprenda el texto para que sea capaz de hacerlo, siendo ésta el puente para la producción, sin embargo, es necesario que antes de elaborar un resumen se tenga conocimiento de que elaborar un resumen requiere de la identificación y síntesis de la información, y que el objetivo es conservar la misma semántica del texto original, pero en una versión más pequeña.

El resumen, según Ramspott (1996; citado en Castañeda y Henao, 1999) describía al resumen como un instrumento de aprendizaje más que como una finalidad, entendiendo a éste no solo como un método de calificación, sino como herramienta que permitirá que el estudiante comprenda de manera más detallada la lectura, sin embargo, suelen realizar de manera errónea esta actividad, en donde no elaboran una versión más corta del texto original, sino más bien efectúan incluso comentarios y paráfrasis, esto debido posiblemente al tipo de instrucciones dadas como “cuénteme con sus propias palabras” facilita que el lector realice comentario en vez de síntesis.

Es por esto que el resumen debe de tomarse solamente como una herramienta necesaria para elaborar continuamente alguna actividad más compleja como el parafraseo o la inferencia, y resolviendo la pregunta de que si al realizar esta actividad el estudiante ¿comprende o es simplemente realiza un proceso de copiado?, parece ser que el resumir conlleva actividades de síntesis, en el cual se conserva la misma estructura del texto fuente

pero de manera más reducida, pero no implica realizar procesos de parafraseo o comentario, sin embargo, esto no implica que el estudiante no comprenda lo que está leyendo, simplemente no lo hace a tal grado que otro tipo de acciones, en los cuales la demanda de producción requiere un análisis más profundo, y esto puede estar influido por la demanda a resolver.

ANÁLISIS DE TEXTOS CIENTÍFICOS BASADO EN UN MODELO DE EVALUACIÓN, INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS DE PROCESOS

La utilización de textos científicos a nivel universitario es altamente utilizada, especialmente en la carrera de psicología, ya que cuenta con ciertas características que describen toda una metodología en la investigación del comportamiento, la cual va desde describir supuestos básicos, hasta aplicar métodos científicos basados en la comprobación de ciertas hipótesis, realizando finalmente conclusiones sustentadas en la investigación, es por esto que se hace realmente imprescindible a nivel universitario tener una buena comprensión lectora, la cual permitirá que el estudiante comprenda de manera detallada la estructura metodológica y el contenido, permitiéndole finalmente el desarrollo de un pensamiento más crítico.

Espinosa, Santoyo y Colmenares (2010) mencionan que a nivel profesional, específicamente en las ciencias del comportamiento, existen dos niveles básicos en las habilidades de lectura:

Nivel Básico: Identificación de los objetivos, descripciones de los diseños de investigación, descripción de preguntas e hipótesis, y la evaluación de fuerzas y limitaciones de varios diseños y métodos.

Nivel Completo: Evaluar la validez, aprobación de las conclusiones e interpretación de los resultados estadísticos básicos.

Otras: Formular hipótesis verificables, elegir medidas válidas y confiables, generalizar apropiadamente las conclusiones, identificar los componentes de los argumentos, distinguir entre supuestos, especulaciones o evidencias, identificar afirmaciones contradictorias o inapropiadas, evaluar la cualidad de las soluciones, seleccionar y conducir la mejor solución de un problema, y demostrar habilidades orales y escritas de comunicación.

Es importante que a un nivel superior los estudiantes tengan desarrolladas estas habilidades de lectura, ya que se van a enfrentar a la aplicación de estas a lo largo de la carrera al ser esta actividad un eje de estudio, resultando significativo fomentar en los universitarios mentes críticas reconociendo que deben de formarse profesionalmente (González, 1998; Galicia y Villuendas, 2011).

Santoyo (2001) propone una estrategia para el mejoramiento de la enseñanza y del reforzamiento de las habilidades ya obtenidas y necesarias a nivel universitario, planteando el *análisis de textos científicos* basado en un modelo de *evaluación, intervención y análisis de procesos*, el cual trata de promover en el estudiante la identificación de la descripción de las categorías y la estructura lógica de los textos analizados. En el 2010, Espinosa, Santoyo y Colmenares aplican el Modelo de Análisis Estratégico de Textos, el cual describe 13 categorías de análisis:

Tabla 1.

Trece Categorías en el Análisis de Textos Científicos (Espinoza, et al., 2010).

| Estrategia | Definición |
|-------------------------------|---|
| 1. Justificación Teórica | Descripción de las razones conceptuales para desarrollar el trabajo. |
| 2. Justificación Metodológica | Descripción de las razones técnicas para el desarrollo del trabajo. |
| 3. Justificación Social | Descripción de las razones técnicas para desarrollar el trabajo. |
| 4. Supuestos Básicos | Premisas que regulan la aplicación de la teoría y el método. La explicación depende de ellas. |
| 5. Objetivo | Expresión de las metas de trabajo y los medios para su consecución. |
| 6. Unidad de Análisis | Propiedades del objeto de estudio en virtud de las cuales no puede dividirse sin que su |

| | |
|---|---|
| | esencia se altere. |
| 7.Estrategia Argumentativa | Argumentos, críticas, antecedentes, contradicciones presentados por el autor para convencer al lector. |
| 8.Estrategia Metodológica | Conjunto de operaciones, diseño y comparaciones para lograr el objetivo. |
| 9.Coherencia Interna | Validez experimental interna, coherencia de las secciones del texto. |
| 10.Coherencia Interna | Validez experimental externa y ecológica. |
| 11.Evaluación de las conclusiones del autor | Relación lógica entre las conclusiones del trabajo, objetivos, estrategias y resultados. |
| 12.Conclusión del lector | Impacto percibido del trabajo para el lector. |
| 13.Propuesta de cursos alternativos | Propuestas del lector sobre nuevos estudios y estrategias basadas en el texto y la conclusión del lector. |

Este modelo de Santoyo (2001) y Espinosa, et al. (2010) plantean categorías que facilitarán en el lector adquirir y reforzar habilidades necesarias en el ámbito universitario, tratando de generar en los estudiantes técnicas no sólo de repetición, sino de análisis y producción, permitiendo generar juicios propios en relación a la lectura, los cuales permitirán el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las fuentes anteriores sustentan que existen problemas en la comprensión lectora al ingresar a nivel universitario, problemas que si no son entrenados en el ingreso a la universidad pueden generar que el estudiante no entienda lo que lee, y siendo la lectura la fuente principal de conocimiento, se puede inclusive ver afectado en el desempeño académico (Reguera, 2010; Vega, et al., 2011; Marruco, 2001; Ramírez, et al., 2007; Acuña, et al., 2010; Galicia y Villuendas, 2011; Brito y Angeli, 2005).

La comprensión lectora requiere que de manera básica el lector lea y entienda las palabras, para que después pueda ir dándole significado al texto en generar, entendiendo la estructura, conceptos e ideas generales, pasando la información por la memoria a corto plazo hasta la de largo plazo, lo que implica una comprensión más profunda (Acuña, et al., 2010; Román, 2004; Guido, 2010; Piacente y Tittarelli, 2006; Ortega y Torres, 1994), mencionando Pérez (2005) incluso cinco niveles de comprensión lectora que va desde la comprensión superficial o literal, hasta llegar a un nivel en que el lector tiene un pensamiento crítico y es capaz de crear hipótesis, juicios e ideas personales en los que relaciona tanto las ideas del autor como las de su propia experiencia.

Una forma de evaluar esta habilidad es por medio de la producción escrita en correspondencia con el texto fuente, la cual puede dar muestra de la profundidad en que entendemos la información, pudiéndose evaluar por el tipo de paráfrasis utilizada, la cual conserva la ideas del lector, llegando a un nivel en el cual el lector infiere sobre las ideas planteadas y hace un mayor análisis de estas.

Es entonces en la universidad en donde se demanda un nivel de comprensión aún más alto, y si se toma en cuenta que esta habilidad no la tienen ya aprendida los estudiantes de nuevo ingreso, se ve necesario utilizar estrategias que permitan el aprendizaje y desarrollo de estas a un nivel óptimo en esta etapa educativa, proponiendo Santoyo (2001) y Espinosa, et al. (2010) la utilización del Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis en la evaluación de la comprensión de textos.

Este modelo nos permitirá conocer el tipo de paráfrasis que utilizan los estudiantes universitarios de nuevo ingreso al describir en qué consistía el texto, lo que nos dará una idea del nivel de comprensión lectora que tienen al leer textos de tipo expositivo-argumentativos en cada una de sus características, describiendo los supuestos básicos en los que fundamenta, el objetivo, la metodología, los resultados obtenidos y las conclusiones finales, dando inclusive la posibilidad de dar su punto de vista.

OBJETIVO

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar el tipo de parafraseo utilizado por estudiantes de primer semestre de psicología mediante la utilización del Cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos (ICEST) basado en el Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis en la evaluación de la comprensión de textos (Santoyo, 2001; y Espinosa, et al., 2010), después de realizar un enterramiento en la construcción y realización de paráfrasis.

HIPÓTESIS

Al existir deficiencias en las habilidades de comprensión lectora a nivel universitario, es necesaria la utilización de estrategias para desarrollarlas, algunas de éstas son el Resumen, Cuestionarios, etc. Por lo tanto, las hipótesis del presente trabajo fueron:

1. El entrenamiento en la construcción de paráfrasis ayudará a mejorar la producción de éstas en el análisis de textos expositivo-argumentativos.
2. En la utilización del Resumen como técnica de evaluación de la comprensión lectora, la paráfrasis será mínima o nula debido al poco análisis que este permite.
3. La utilización del cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos (ICEST) permitirá una mejor identificación de las partes de texto y un mayor análisis de la información, por lo tanto la paráfrasis será mayor.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 20 estudiantes de primer semestre de Psicología que cursaban la materia de Psicología Aplicada Laboratorio I en el ciclo escolar 2012-1 en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI). El grupo estaba conformado por 20 estudiantes, de los cuales 7 eran hombres (35%) y 13 mujeres (65%), todos con un promedio de edad de 20 años.

Situación

Las sesiones se realizaron en los salones de la FESI que cuentan con iluminación artificial, pupitres individuales, un escritorio, un pizarrón blanco y equipo para presentar material audiovisual.

Materiales e instrumentos

Como material de lectura se les proporcionó a los estudiantes tres artículos de investigación científica en español, de lectura fácil y de extensión breve, los cuales fueron los siguientes:

Pérez, L. (2001). Procesos de aprendizaje de discriminaciones condicionales.

Psicothema, 13(4), 650-658.

Rodríguez, M. y Pérez, L. (2005). Un procedimiento simple para la enseñar discriminación condicional en niños. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 25, 25-30.

Lovitt, T. y Curtiss, K. (1990). Los efectos de manipular un evento antecedente sobre la tasa de respuesta en matemáticas. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 329-335.

Tabla 2.

Característica de los artículos utilizados en la fase de pre-evaluación e intervención.

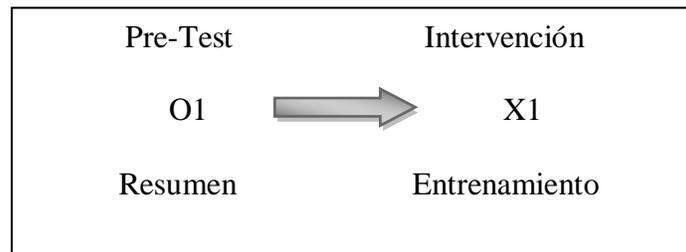
| Artículo | Páginas | No. De Experimentos | Tipo de artículo |
|--------------------------|---------|---------------------|------------------|
| Pérez (2001) | 9 | 0 | Teórico |
| Rodríguez y Pérez (2005) | 5 | 1 (5 fases) | Empírico |
| Lovitt y Curtiss (1990) | 8 | 3 | Empírico |

Cuestionario: Para la evaluación de los artículos de Rodríguez y Pérez (2005) y Lovitt y Curtiss (1990) se utilizó el cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos (ICEST; ver anexo), el cual se basa en el Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos planteado por Santoyo (2001) y en el Modelo de Análisis Estratégico de Textos (MAE txt) utilizado por Espinosa, et al. (2010), en el que se mencionan las categorías que deben de tomarse en cuenta en el análisis de textos, algunas de estas son: justificación teórica, justificación metodológica, justificación social, supuestos básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusiones del lector y propuestas de cursos alternativos de acción. El ICEST trata de evaluar estas categorías por medio de 10 preguntas relacionadas con la estructura de los textos científicos.

Diseño de investigación

Se utilizó un diseño pre-experimental con un solo pre test, en el que se hizo una primera evaluación seguida de una fase de intervención (Moreno, López, Cepeda, Alvarado y Plancarte, 2008).

Figura 2. Diseño de investigación empleado



Las variables que se utilizaron fueron las siguientes:

VI: Entrenamiento en parafraseo: Se les dio un breve entrenamiento para la construcción y realización de paráfrasis.

VD: Tipo de paráfrasis escrita (copia, sinonímica, sintáctica, sinonímica-sintáctica, reestructuración total, inferencia)

PROCEDIMIENTO

Pre-Test

En la primera sesión se le proporcionó a cada uno de los estudiantes el artículo de “Procesos de aprendizaje de discriminaciones condicionales” (Pérez, 2001), se les pidió que lo leyeran y que posteriormente realizaran un resumen. Este artículo cumple con la característica de que no es un artículo empírico, sino más bien teórico en cuanto a su estructura, el cual tenía como objetivo explicar mediante bases teóricas algunos procesos utilizados en el aprendizaje de discriminaciones condicionales.

Intervención

En la segunda sesión se les dio un breve entrenamiento en estrategias de lectura, en el cual se les explicó qué es la paráfrasis, su importancia, los tipos de paráfrasis, y las diversas estrategias y factores que intervienen en la construcción de esta. Posteriormente, en las dos sesiones siguientes se les entregó los artículos de Rodríguez y Pérez (2005) y Lovitt y Curtiss (1990), uno por cada sesión, se les pidió que leyeran el artículo y consecuentemente se les entregó el Cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos (ICEST, ver anexo) indicándoles que lo contestaran, esto con la finalidad de evaluar si hubo algún cambio con el entrenamiento.

Los artículos de Rodríguez y Pérez (2005) y Lovitt y Curtiss (1990) exponían una metodología empírica basada en la estructura convencional de reporte científico, que consistía en poner a prueba una serie de hipótesis mediante el método científico, mostrando en estos los resultados mediante graficas o tablas.

CALIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE TEXTOS

En el proceso de calificación se utilizaron 2 categorías, una para el tipo de paráfrasis y otra para el tipo de respuestas.

Tabla 3.

Puntuación y descripción del tipo de paráfrasis utilizada en la evaluación de los artículo 1 y 2.

| Tipo | Definición | Nivel de ejecución | Valor de respuesta |
|--------------------------------------|---|--------------------|--------------------|
| Paráfrasis Sinonímica | Requiere poseer un léxico suficiente y saber el empleo adecuado de la acepción de las palabras, para poder usarlas como sinónimos y que el intercambio de palabras sea coherente con el texto original. | Básico | 1 |
| Paráfrasis Sintáctica | Implica solo la reestructuración sintética sin incorporar sinónimos. | Básico-Medio | 2 |
| Paráfrasis Sinonímica-Sintáctica | Involucra las dos anteriores. | Medio-Alto | 3 |
| Paráfrasis de Reestructuración total | Además de intervenir las anteriores, incluye la expansión o reducción y la sinonimia, no solo de palabras, sino de frases. | Alto | 4 |
| Inferencia | Se crea nuevo conocimiento relacionando la información del texto con la de la experiencia propia. | Alto | 5 |

El tipo de respuestas fue evaluado debido a que no todas las respuestas correspondían a la pregunta solicitada, las categorías de evaluación fueron:

Tabla 4.

Puntuación del tipo de respuesta generada por los participantes en la evaluación de los artículos 1 y 2.

| Valores de respuesta | Definición |
|----------------------|---|
| 0 | Respuesta incorrecta o nula |
| .5 | Identificación de forma parcial (incompleta) |
| 1 | Identificación de forma textual (copia) |
| 1.5 | Respuestas parafraseando al autor |
| 2 | Deduce o descubre la respuesta correcta (inferencias utilizando las palabras del autor) |

Cada una de las categorías se utilizó en la evaluación de los 3 artículos, excepto en la lectura de Pérez (2001), en la cual solo se aplicó la del tipo de paráfrasis porque no existen respuestas que evaluar.

RESULTADOS

Los resultados se analizaron en tres partes: comparando porcentajes entre el pretest y la fase de intervención, el tipo de paráfrasis y el tipo de respuesta (ej. incorrecta, copia textual o inferencia). En la primera parte se hace una comparación general entre el pretest y la fase de intervención comparando el porcentaje de aparición de los diferentes tipos de paráfrasis (copia, sinonímica, sintáctica, sinonímica-sintáctica, reestructuración e inferencia); en la segunda y tercera parte se compara de manera general (entre artículos) e individual (por categoría y por participante) las puntuaciones obtenidas.

En la evaluación del resumen se sacó porcentaje de aparición de los diferentes tipos de paráfrasis en relación a la extensión de cada uno de éstos debido a que cada uno de ellos tenía una extensión diferente. Para esto se contó el número de párrafos en cada resumen y en éstos se contó en cuántos párrafos había copia, sinonimia, sinonímica-sintáctica, reestructuración e inferencia, en comparación del texto fuente.

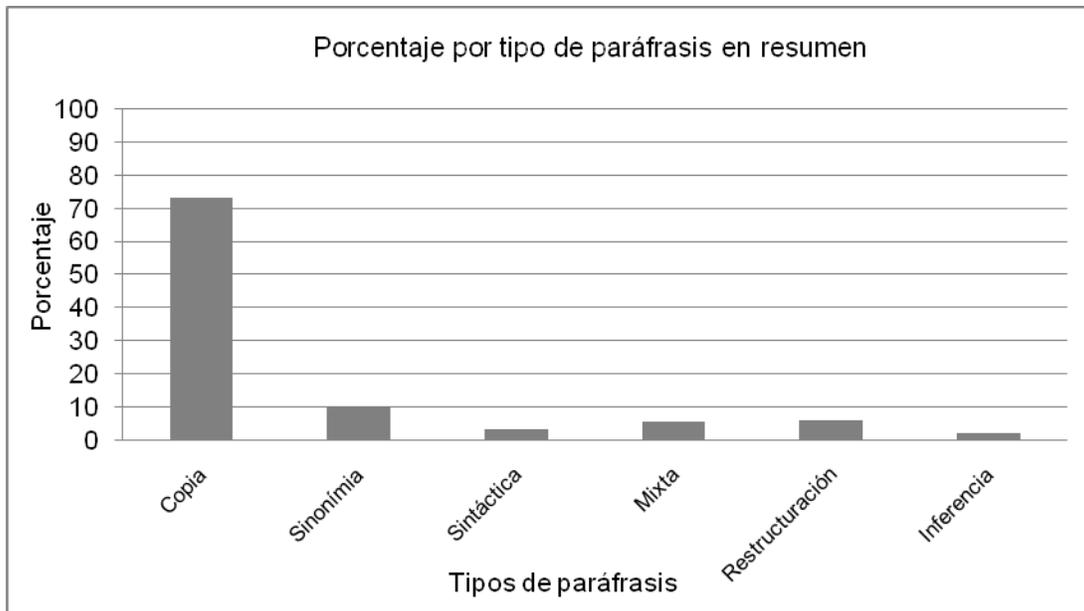


Figura 3. Porcentaje obtenido de los diferentes tipos de paráfrasis en la fase de pretest en la utilización del resumen.

En la Figura 3 se puede observar que de los seis tipos de paráfrasis la que mayor porcentaje tiene es la copia con un 73.21%, seguido por la sinonimia con un 10.21%, después por la reestructuración con un 5.69% sin haber mucha diferencia con la sinonímica-sintáctica la cual tuvo un 5.39%, seguida por la sintáctica con un 3.33%, y la más baja fue la inferencia con un 2.01%.

Para calcular el porcentaje de los artículos utilizados en la fase de intervención se evaluó el tipo de paráfrasis utilizada en cada una de las respuestas, contando en cuántas de estas aparecían los diferentes tipos de paráfrasis, y a partir de estas se calculó el porcentaje de cada una de ellas.

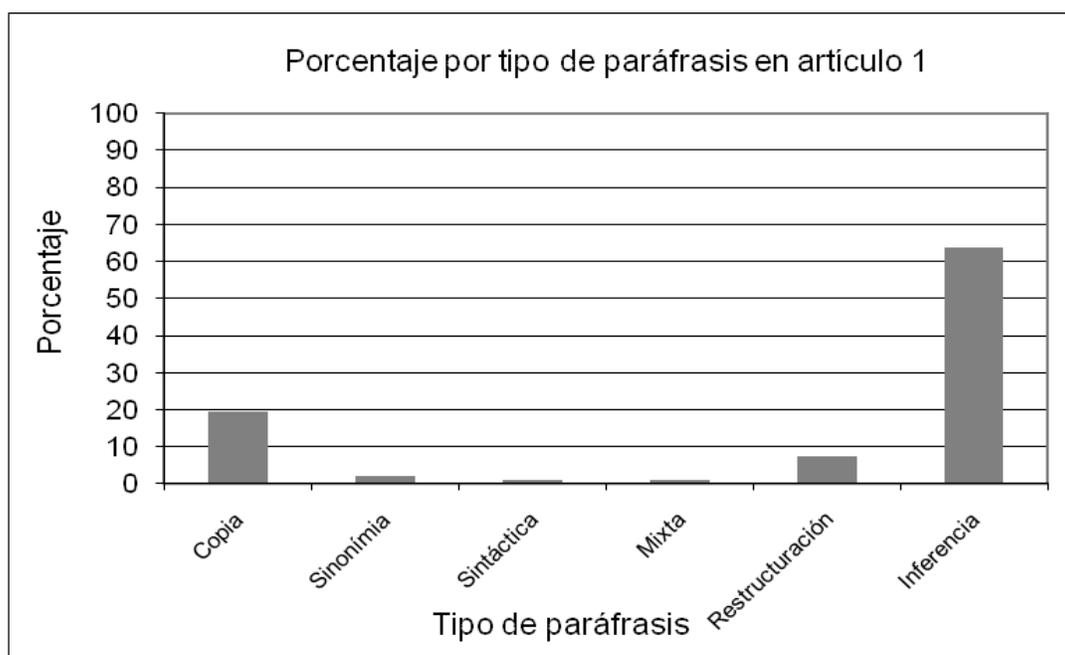


Figura 4. Porcentaje obtenido de los diferentes tipos de paráfrasis en la fase de intervención del artículo 1.

En el artículo 1 la inferencia obtuvo un porcentaje mayor con un 63.68%, seguida de la copia con un 19.47%, después sigue la reestructuración con un 7.36%, y las más bajas son la sinonimia con un 2.1 %, seguida de la sintáctica y sinonímica-sintáctica, ambas con un 1%.

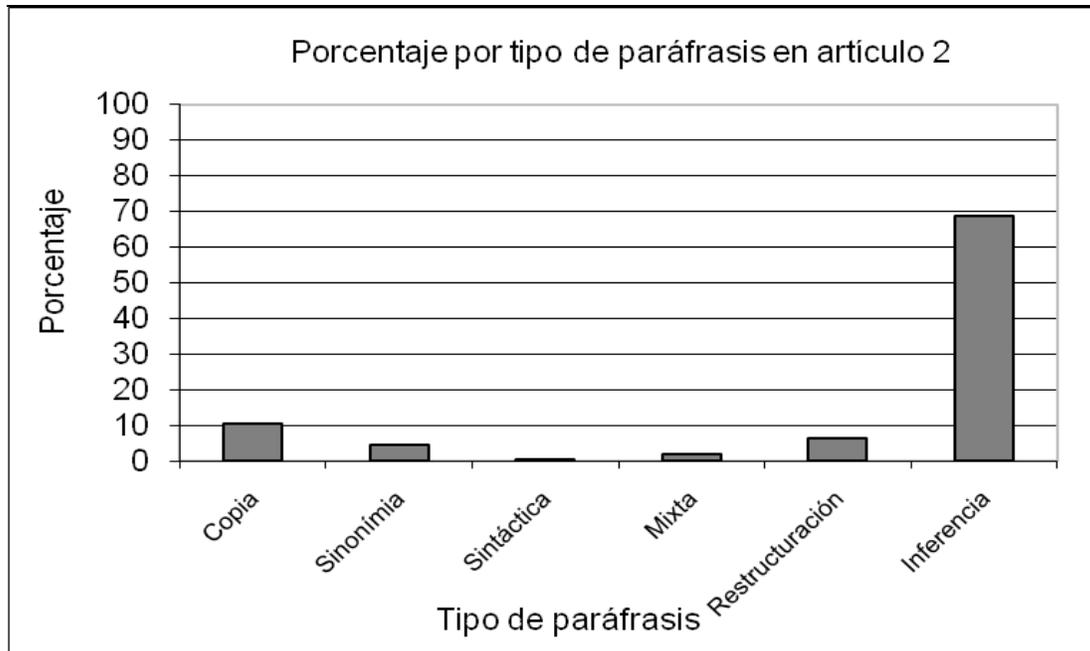


Figura 5. Porcentaje obtenido de los diferentes tipos de paráfrasis en la fase de intervención del artículo 2.

En el artículo 2 la inferencia alcanza un porcentaje del 68.5%, después se encuentra la copia con un 10.5%, seguida de la reestructuración con un 6.5%, después de la sinonímica con un 4.5%, posteriormente de la sinonímica-sintáctica con un 2%, y al último se encuentra la sintáctica con un 0.5%, con el porcentaje más bajo de los 2 artículos.

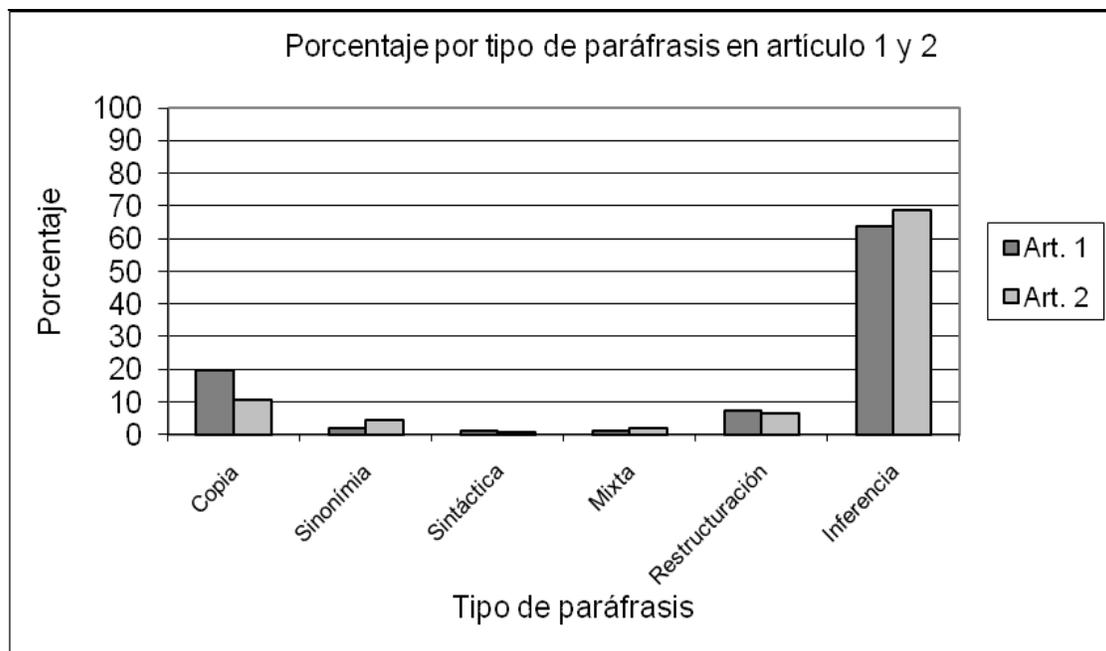


Figura 6. Porcentaje obtenido de los diferentes tipos de paráfrasis en la fase de intervención.

La Figura 6 nos muestra una comparación general de los dos artículos evaluados, comparando entre los dos el porcentaje de de cada uno. En ambos artículos la categoría con mayor porcentaje fue la inferencia rebasando los dos el 60%, seguidos por la copia entre el 10% y 20%, después la reestructuración entre el 6% y 8%, seguida de la sinonimia entre el 2% y el 5%, entre los más bajos se encuentra la sintáctica y sinonímica-sintáctica entre el 0% y 2%.

El artículo 2 fue evaluado en la sesión siguiente de la evaluación del artículo 1, mostrando diferencias entre las dos aplicaciones, en donde a pesar de las similitudes entre las categorías en ambos artículos, se puede apreciar que el porcentaje de copia disminuye un 8.97% en el segundo artículo, la sintaxis un 0.5%, y la reestructuración un 0.86%, sin embargo se ve un aumento del 4.82% en la producción de inferencia, un 2.4% en la sinonimia, y u 1% en la sinonímica-sintáctica.

En ambos artículos se puede observar similitudes en cada una de las categorías

predominando en esta fase de intervención la producción de inferencias por arriba del 60% seguida de la copia con un porcentaje por debajo del 20%, que en comparación con el pretest en el cual la copia fue la que obtuvo un mayor porcentaje por arriba del 70%, se puede observar que disminuye un 40% después de intervenir, mientras que la inferencia aumenta un 64.8%. También en esta fase la reestructuración aumenta un 1.24%, mientras que se reduce la sinonimia un 6.91%, la sintaxis un 2.58%, la sinonimia-sintaxis un 3.89%.

En la segunda parte se evaluó la paráfrasis producida en la fase de intervención, en la cual se utilizó una puntuación del 0 al 5 según el tipo de paráfrasis utilizada:

Tabla 5.

Puntuación del tipo de paráfrasis generada por los estudiantes en la evaluación de los artículos 1 y 2.

| Tipo de Paráfrasis | Puntuación |
|----------------------------------|-------------------|
| Copia | 0 |
| Sinonímica | 1 |
| Sintáctica | 2 |
| Sinonímica-Sintáctica (Mixta) | 3 |
| Reestructuración | 4 |
| Inferencia | 5 |

Para sacar el puntaje, cada respuesta fue calificada dependiendo del tipo de paráfrasis, sumando al final los puntos por categoría: supuestos básicos, categoría conceptual, objetivo, justificación, metodología, consistencia interna, consistencia externa, conclusiones del autor, conclusión del lector, y alternativas metodológicas.

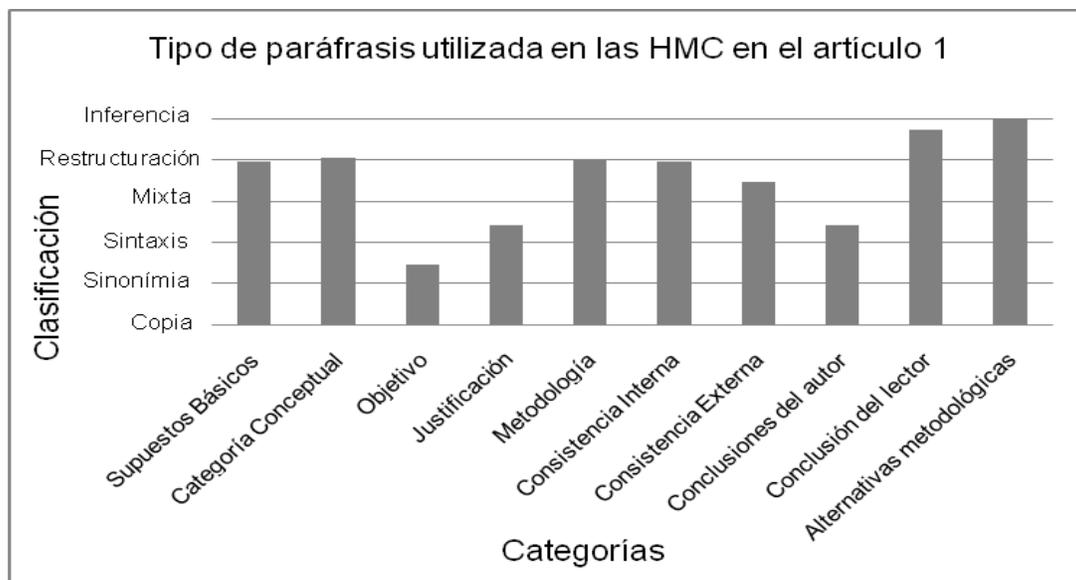


Figura 7. Tipo de paráfrasis obtenida por categoría de las Habilidades Metodológicas Conceptuales (HMC) en el artículo 1.

En la Figura 7 se observa el tipo de paráfrasis formulada por los participantes en cada una de las categorías, en la cual se puede observar una variabilidad en todas ellas dependiendo de las características de cada uno. La categoría con un puntaje más bajo fue la del Objetivo, en el cual los participantes generaron sinonimia y sintaxis, es decir, que simplemente le cambiaron una palabra por otra con el mismo significado, o cambiaron el orden de la oración manteniendo las mismas palabras.

Esta categoría tiene la característica de que aparece escrita textualmente en el texto, y aunque en el artículo 1 de Rodríguez y Pérez (2005) no aparece como “el objetivo es...”, el autor lo describe como “la meta principal de la presente investigación fue...”, lo cual facilita la copia textual, sinonimia o sintaxis, en el cual 10 de los participantes hicieron copia, 4 realizaron sinonimia, y 6 restructuración e inferencia.

Las categorías siguientes con una puntuación similar son las de Justificación y Conclusiones del Autor, en los cuales utilizaron el tipo de paráfrasis de sintaxis y mixta a pesar de que cada categoría tiene una presentación diferente en el texto, apareciendo la

Justificación de manera corta al final de la introducción, y las Conclusiones del Autor de manera amplia al final del texto, mostrando que a pesar de las diferencias de extensión, los estudiantes realizaron cambio de sintaxis y sustitución de palabras.

Las categorías que realizaron paráfrasis mixta y de reestructuración fueron las de Consistencia Interna, Consistencia Externa y la de Metodología, en esta última se explica el método explicado de manera amplia y detallada, lo que implica que el estudiante tuvo que sintetizar la información para poder dar una respuesta más corta, en el caso de la Consistencia Interna y Externa, estas categorías no se presentan escritas en el texto, lo que implica que el estudiante tiene que formular su propia respuesta en relación a lo ya leído y al conocimiento propio, evitando así la copia textual y facilitando más la inferencia.

Las categorías en las que realizaron reestructuración total de la información fueron las de Supuestos Básicos y Categoría Conceptual, la primera tiene la característica de que la información se da a lo largo de la introducción de manera amplia y mencionando a una variedad de investigaciones, por lo tanto, el estudiante tiene que seleccionar la información más importante y sintetizarlo para generar una respuesta más reducida, lo que facilita la reformulación, por otro lado, la Categoría Conceptual se encuentra mostrada a lo largo toda la investigación, por lo cual, el lector debe de tener la habilidad para localizarla, y al no aparecer explícitamente en el texto, se infiere o reestructura lo ya dicho.

Las categorías más altas son las de Conclusiones del Lector y Alternativas Metodológicas, en estas se utilizó la inferencia como estrategia para responder a las preguntas, y la característica que estas comparten es que ninguna se encuentra escrita explícitamente en el texto, por lo tanto el lector tiene que formular su propia respuesta, e inclusive en el caso de la primera, tiene que agregar los comentarios propios en relación a lo ya leído, facilitando así este tipo de categorías la utilización de inferencia para explicar la información no escrita en el texto.

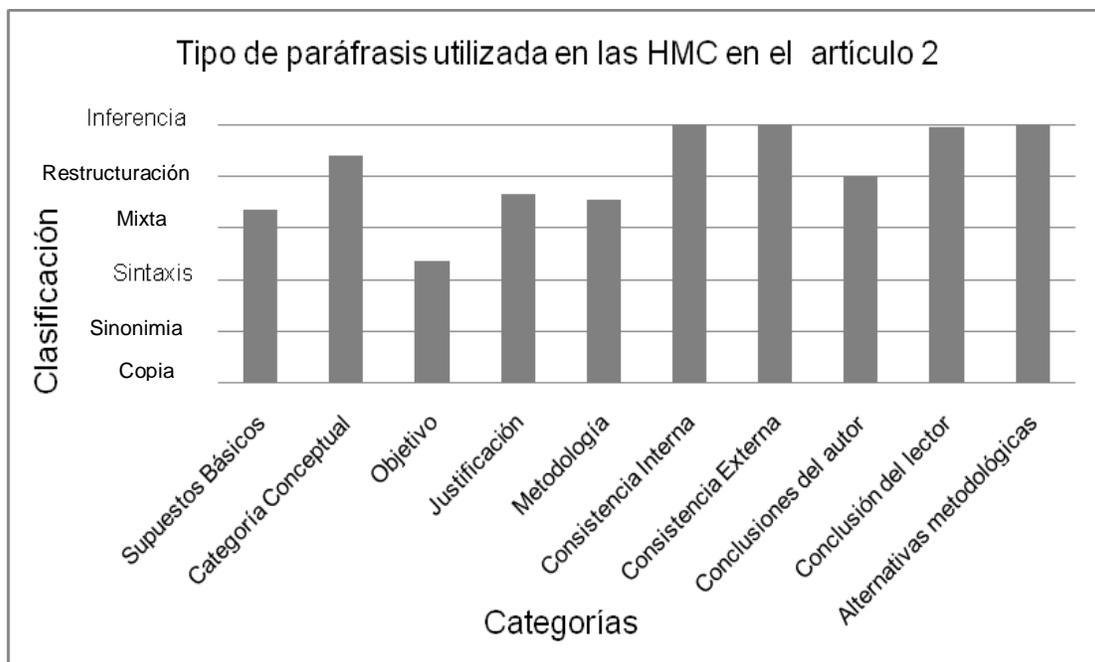


Figura 8. Tipo de paráfrasis obtenida por categoría de las Habilidades Metodológicas Conceptuales (HMC) en el artículo 2.

La Figura 8 muestra el tipo de paráfrasis utilizada en cada categoría en el artículo dos, en el cual las categorías utilizaron como paráfrasis mínima la sintaxis, a diferencia del artículo 1 en la cual la mínima fue sinonimia. La categoría más baja que aparece de igual manera en el artículo 1 es las de Objetivo, en este caso los estudiantes utilizan la sintaxis para responder a la pregunta de "¿cuál es el objetivo del trabajo...?", el cual puede facilitar una paráfrasis menor al escribirlo Lovitt & Curtiss (1990) como "el propósito de la presente investigación fue...", facilitando así la transcripción textual de esta.

Las categorías siguientes fueron las de Supuestos Básicos, Justificación y Metodología, estas se encontraron entre paráfrasis mixta y reestructuración, esto debido posiblemente a la extensión en el texto, ya que las tres se explican de manera amplia en este, facilitando así la reestructuración total de la información o el cambio de sintaxis y vocabulario. De igual manera, en las Conclusiones del Autor y Categoría Conceptual se utilizó la reestructuración total debido igualmente a su longitud dentro del texto.

Las cuatro categorías que utilizaron Inferencia fueron las de Consistencia Interna y Externa, las Conclusiones del Lector y las Alternativas Metodológicas, estas categorías no se encuentran escritas de manera explícita en el texto, por lo cual, el lector tiene la tarea de generar su propia respuesta en relación a la información ya leída, reduciendo así la copia textual de alguna parte de la información.

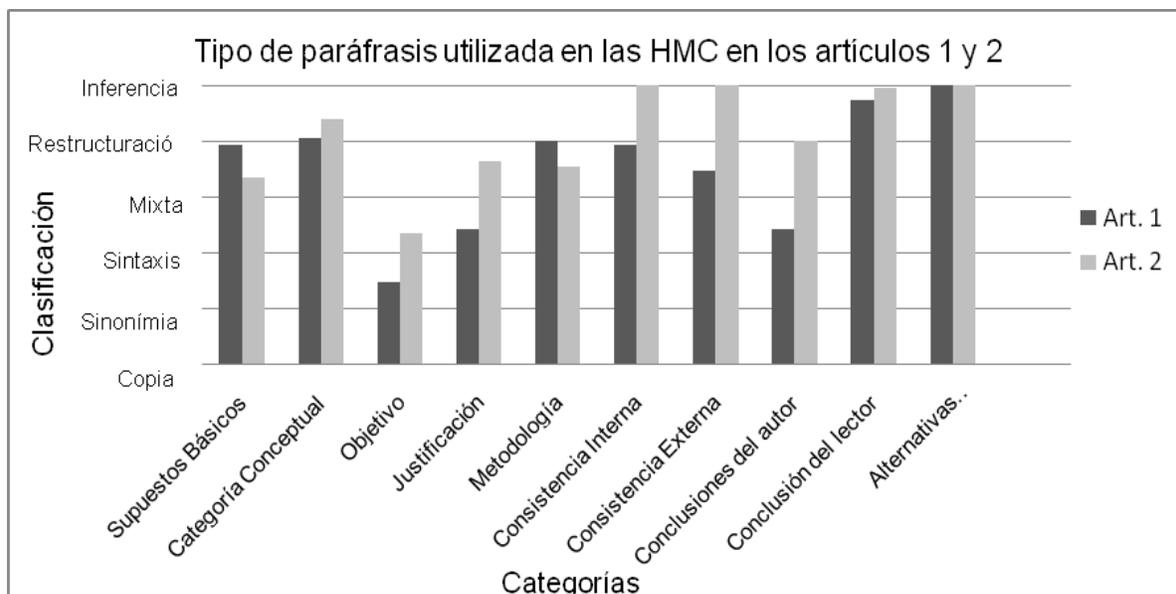


Figura 9. Tipo de paráfrasis obtenida en los artículos 1 y 2 en las diferentes categorías de las Habilidades Metodológicas Conceptuales (HMC).

En ambos artículos el Objetivo fue la categoría con una paráfrasis menor, utilizando en el primer artículo sinonimia y en el segundo sintaxis, consecuentemente se encuentra la justificación, utilizando en el artículo 1 sintaxis y en el segundo la mixta y restructuración, mostrando ambas un cambio en la utilización de la paráfrasis al utilizar una más compleja.

La categoría que también mostró un gran aumento fue la de Conclusiones del autor, utilizando en el primer artículo sintaxis y en el segundo restructuración, sin embargo, la categoría de Metodología mostró la utilización de una paráfrasis menor en el segundo artículo, esto debido posiblemente a que en el artículo de Lovitt & Curtiss (1990) tiene la

característica de contener 3 experimentos en vez de uno con muchas fases, lo que muestra más información dividida en varios experimentos, a la hora de responder el cuestionario, es más fácil cambiar sintaxis y sustituir vocabulario, que reestructurar tanta información.

Las dos categorías que mostraron un cambio importante fueron las de Consistencia Interna y Externa, ya que ambas utilizaron en el primer artículo paráfrasis mixta y de reestructuración, y para el segundo artículo las dos realizaron inferencia. Es importante este aumento debido a que en el primer artículo 4 estudiantes no respondieron la cuestión de que si el artículo contaba o no con consistencia interna y externa, y para el segundo todos utilizaron inferencia, lo que habla de un cambio personal en todos los participantes. Por otro lado, las dos categorías que siempre facilitó la utilización de inferencias en ambos artículos fueron las de Conclusiones del Lector y Alternativas Metodológicas, pareciendo útil la utilización de estas categorías para el análisis de textos científicos.

Sin duda en ambos artículos la pregunta del Objetivo probabiliza la copia, y las preguntas que solicitan al lector responder sus ideas propias como las de la Consistencia Interna, la Consistencia Externa, las Conclusiones del autor y Alternativas Metodológicas, facilitan la generación de inferencias, debido a que las respuestas no están explícitas en el texto.

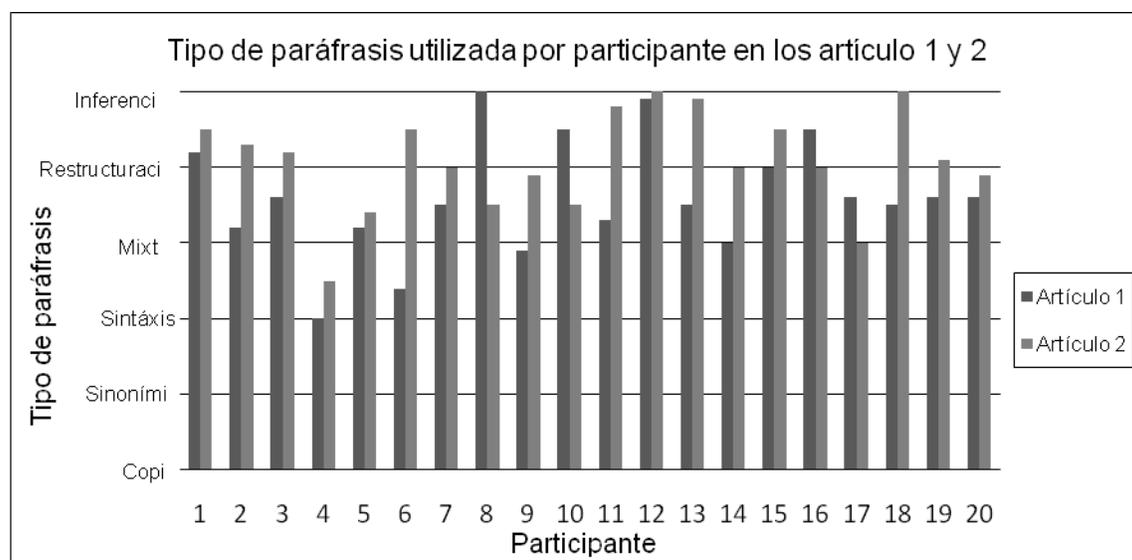


Figura 10. Tipo de paráfrasis obtenida por cada participante en los artículos 1 y 2.

La figura 10 muestra la paráfrasis utilizada por cada participante en los artículos 1 y 2, en la cual se observa que todos los participantes realizaron sintaxis como paráfrasis mínima, lo que demuestra que todos tienen un dominio mínimo de vocabulario para sustituir palabras además de utilizar cambio de sintaxis. Asimismo se muestra que la mayoría (17 de 20 estudiantes) utilizó una paráfrasis más compleja en el segundo artículo a pesar de que la aplicación de uno y otro fue de una sesión a otra.

También se muestra un cambio en el tipo de paráfrasis utilizada en el artículo 1 y 2 al realizar solo 5 estudiantes reestructuración e inferencia en el primer artículo, y 9 en el segundo; y en el caso de la reestructuración, en el primer artículo solo uno la utilizó, y en segundo 3. Por otro lado 3 de los estudiantes disminuyeron el tipo de inferencia utilizada, siendo el participante 8 el que obtuvo mayor disminución al realizar en el primer artículo inferencia, y en el segundo mixta y reestructuración.

De todos los estudiantes, los participantes 1 y 12 mantuvieron siempre puntajes alto desde la evaluación del primer artículo, realizando el participante 12 inferencia en todas las preguntas del artículo 12. Por otro lado, el participante que obtuvo un aumento mayor de paráfrasis fue el 6, realizando en el primer artículo sintaxis y paráfrasis, y en el segundo reestructuración e inferencia.

En la tercera parte se evaluó el tipo de respuesta generadas por los participantes, ya que Martínez (2007) señala que al utilizar el ICEST, algunas preguntas pueden causar discrepancias en relación a qué respuestas son correctas, por lo cual asignaron un valor a cada tipo de respuesta de acuerdo a las características calificándolas de 0 a 2 dependiendo el tipo de respuestas (ver tabla 4).

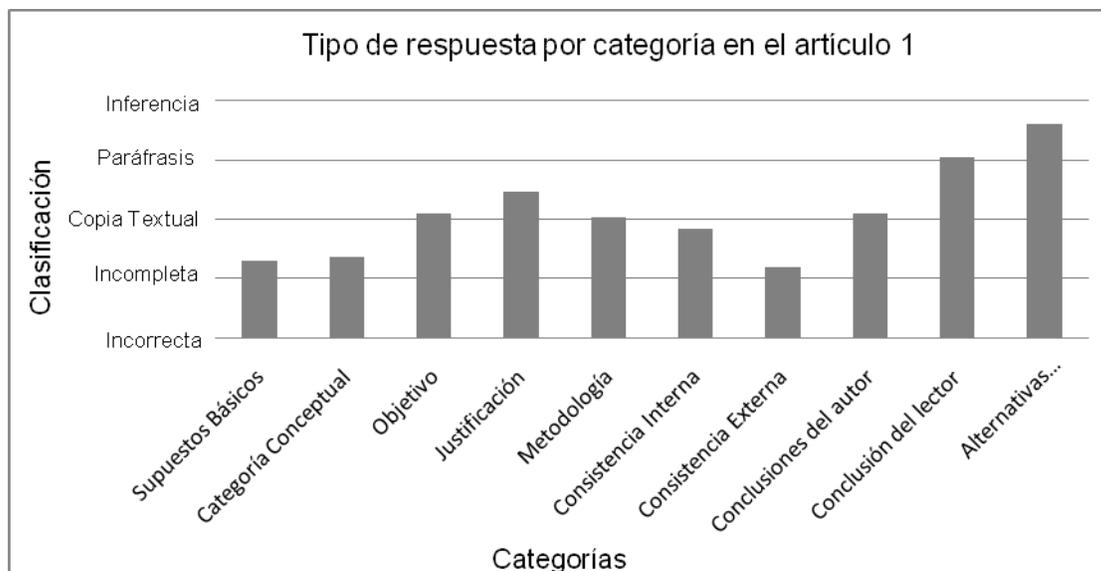


Figura 11. Tipo de respuesta obtenida en el artículo 1 en las diferentes categorías.

La figura 11 muestra el tipo de respuesta generada por los participantes en cada categoría, mostrando que en las tres categorías de Supuestos Básicos, Categoría Conceptual y consistencia Externa, la respuesta fue incompleta, es decir que sólo plantearon de manera general la respuesta sin especificar más la información del texto. Consecuentemente, la Consistencia Interna, la Metodología, el Objetivo y las Conclusiones del Autor facilitaron la acción de copia en correspondencia al modo de calificación de paráfrasis (sinonímica, sintáctica, mixta, etc.), las cuales comparten la característica de aparecer explícitamente en el texto, y en el caso de la Metodología y las Conclusiones del Autor, la extensión era bastante amplia.

En el caso de la consistencia Interna, a diferencia de las otras categorías que también realizaron copia textual, esta facilita la utilización de paráfrasis e inferencia para formular su respuesta debido a que no aparece escrita textualmente en el artículo, sin embargo, la puntuación de afectó debido a que 8 de los 20 participantes no contestaron, además de responder 3 de manera incompleta.

Las dos categorías que facilitó la generación de inferencia fueron las de Conclusiones del Lector y Alternativas Metodológicas, que al igual que la Consistencia Interna y Externa, o

se encuentra de manera explícita en el texto, por lo que demanda generar una respuesta propia

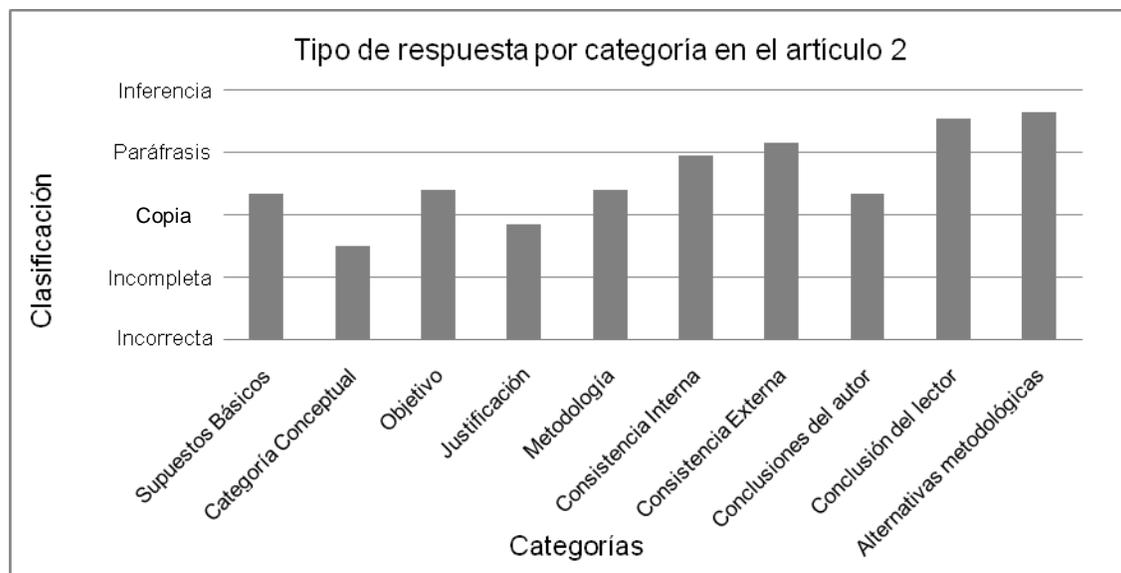


Figura 12. Tipo de respuesta obtenida en el artículo 2 en las diferentes categorías.

La figura 12 muestra el tipo de respuesta generada por los estudiantes por categoría en el segundo artículo, mostrando, a diferencia del artículo 1, una diferencia en el tipo de respuesta formulada, ya que en este las categorías de Consistencia Externa e Interna realizan también paráfrasis. Las categorías de Objetivo, Metodología y Conclusiones del Autor cambiaron levemente el tipo de respuesta generada realizando más paráfrasis, encaso contrario, la Justificación disminuyó de realizar copia textual y paráfrasis, a solamente copia textual.

Las categorías que mejoraron más el tipo de paráfrasis fueron las de Consistencia Interna y Externa, esto debido a que casi todos los participantes respondieron con inferencia. Las Conclusiones del Lector y Alternativas Metodológicas pasaron a realizar casi inferencia debido a que son preguntas que solicitan al lector generar su propia respuesta.

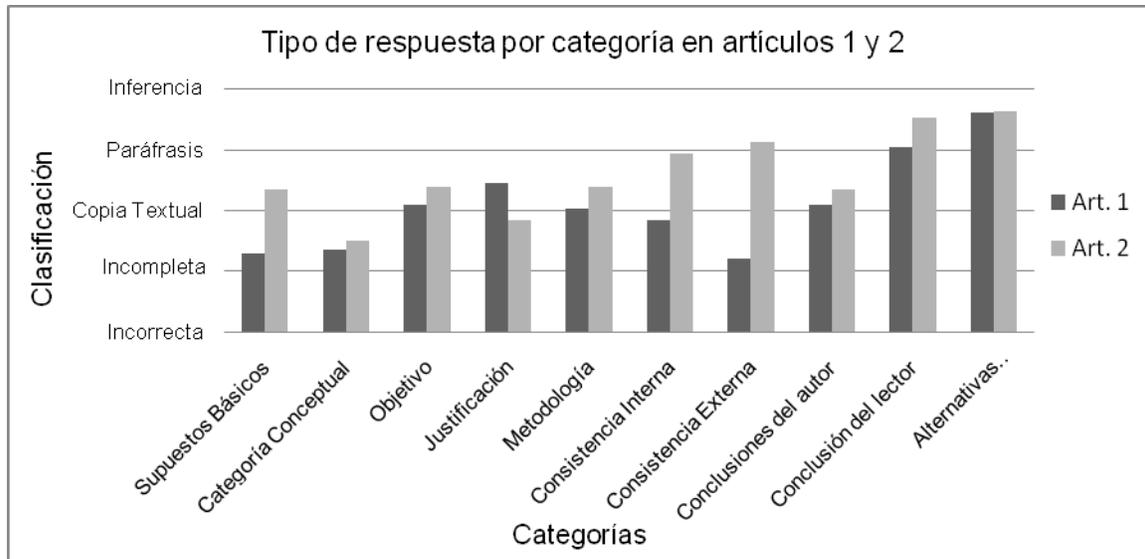


Figura 13. Tipo de respuesta obtenida en los artículos 1 y 2 en las diferentes categorías.

La figura 13 compara el tipo de respuesta por categoría generada en los artículos 1 y 2, la cual muestra que en casi todas las categorías hubo un aumento en el tipo de respuesta generada, excepto en la categoría de Justificación, la cual pasa de generar casi paráfrasis y copia textual, a formular respuestas incompletas y copia.

Las categorías que mostraron mayor cambio de un artículo a otro son la de Supuestos Básicos, y la Consistencia Interna y Externa, donde esta última mostró cambios notorios al generar en el primer artículo respuestas incompletas y en el segundo paráfrasis. Las categorías más altas ambos artículos fueron la de conclusiones del Lector y Alternativas Metodológicas, las cuales realizaron para el segundo casi inferencia.

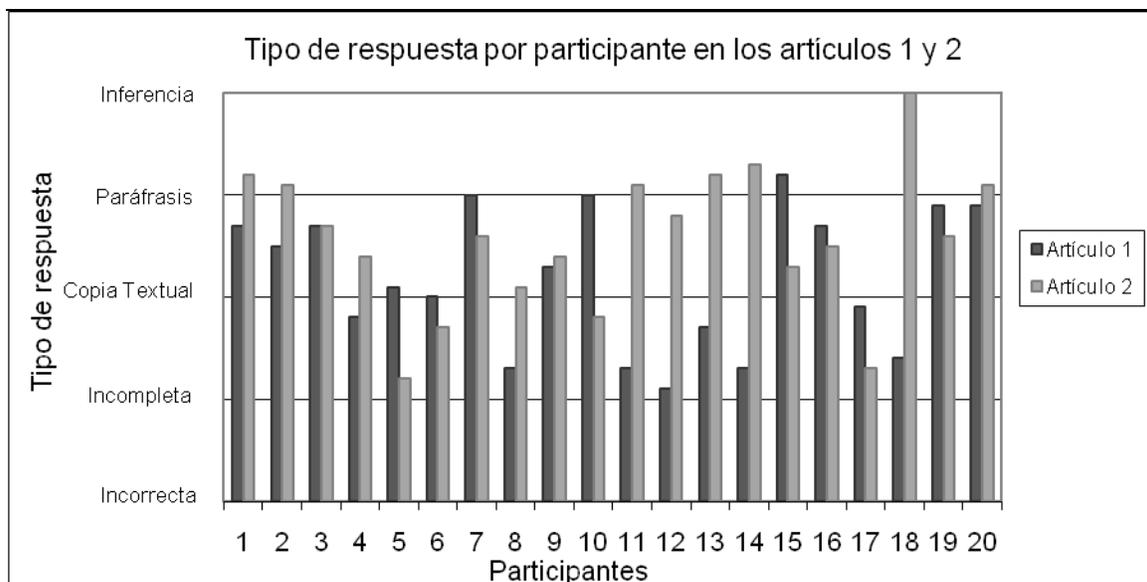


Figura 14. Puntuación del tipo de respuesta obtenida por cada participante en los artículos 1 y 2.

La figura 14 muestra el tipo de respuesta generada por cada participante en los artículos 1 y 2, mostrando una gran variedad entre estos. De los 20 participantes, 8 disminuyeron en el artículo 2 el tipo de respuesta generada, siendo más notoria en el participante 10, el cual pasó de generar paráfrasis a realizar copia textual, y de manera similar el participante 15, pero con un menor cambio.

Por otro lado, de los 20 participantes, 11 aumentaron el tipo de respuesta para el segundo artículo, entre los más notorios se encuentran los participantes 11, 12, 13, 14 y 18, donde los primeros 4 pasaron de formular respuestas incompletas a realizar paráfrasis para el segundo artículo, mientras el último, teniendo el aumento más grande, pasó de responder de manera completa en el primer artículo, a realizar inferencias para el segundo.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico para la pre-evaluación y la fase de intervención se realizó mediante la utilización de una prueba T Studen para una muestra, en la cual se analizó la media, la desviación estándar y el intervalo de confianza.

Tabla 6.

Comparación de estadísticos descriptivos del tipo de paráfrasis en la fase de pre-evaluación e intervención (paráfrasis 1 y 2).

| | M | DE | t(18) | p |
|----------------|------|------|-------|------|
| Pre-evaluación | 0.49 | 0.66 | 3.24 | .004 |
| Paráfrasis 1 | 3.56 | 0.77 | 20.17 | .000 |
| Paráfrasis 2 | 4.05 | 0.67 | 26.22 | .000 |

Nota: IC= 95%

Las tablas anteriores muestran que en la pre-evaluación se obtuvo una $t=3,24$ y una significación (bilateral) de $p(,004)<0.05$; en la paráfrasis 1 (artículo 1) $t=20,17$ y $p(,000)<0.05$; en la paráfrasis 2 (artículo 2) $t=26,22$ y $p(,000)<0.05$. Al presentarse en las 3 fases $p<0.05$, se muestran diferencias significativas apoyando la hipótesis de que el entrenamiento en paráfrasis modifica el tipo de paráfrasis utilizada al analizar textos científicos utilizados en psicología. A pesar de que en las tres fases muestran diferencias, es mayor en la paráfrasis 1 y 2, pasando de $p=,004$ en la primera evaluación, a $p=,000$ en las dos siguientes.

La media y la desviación estándar en la pre-evaluación fue de $M=,49$ y $DE=,66$; en la paráfrasis 1 $M= 3,56$ y $DE=,77$; y en la paráfrasis 2 $M= 4,05$ y $DE=,67$. La desviación estándar en las tres fases representa qué tanto se concentran los datos alrededor de la media, lo que muestra que se da una mayor concentración en la pre-evaluación, y una mayor distribución en la paráfrasis 2.

El intervalo de confianza es de un 95% y la significancia es de un 5%, lo que significa que de los 20 participantes 19 se encuentran entre los límites superior e inferior, y solamente 1 sobrepasa de esta.

Tabla 7.

Comparación de estadísticos descriptivos del tipo de análisis en los artículos 1 y 2.

| | M | DE | t(18) | p |
|------------|------|------|-------|------|
| Análisis 1 | 1.08 | 0.34 | 13.59 | .000 |
| Análisis 2 | 1.26 | 0.35 | 15.58 | .000 |

Nota: IC= 95%

En el análisis 1 se obtuvo una $t=13,59$ y una significación (bilateral) de $p(,000)<0.05$; con puntuaciones similares el análisis 2 obtuvo $t=13,58$ y una significación (bilateral) de $p(,000)<0.05$. La media en el primer análisis fue de $M=1,08$ con una $DE= ,34$; y para la segunda $M=1,26842$ y una $DE= ,35$. No hay diferencias tan significativas en comparación del análisis 1 y 2, sin embargo hay mayores diferencias en el segundo análisis al presentarse una desviación estándar mayor, de igual manera no existen diferencias significativas entre una y otra evaluación al tener ambos la misma significación.

Tabla 8.

Coefficiente de correlación entre el tipo de paráfrasis y tipo de análisis en la fase de intervención.

| | | Paráfrasis 1 | Análisis 1 | Paráfrasis 2 | Análisis 2 |
|---------------------|------------------------|--------------|------------|----------------|----------------|
| Paráfrasis 1 | Correlación de Pearson | 1 | .047 | .208 | -.028 |
| | Sig. (bilateral) | | .850 | .394 | .909 |
| Análisis 1 | Correlación de Pearson | .047 | 1 | -.172 | -.224 |
| | Sig. (bilateral) | .850 | | .483 | .357 |
| Paráfrasis 2 | Correlación de Pearson | .208 | -.172 | 1 | .608*** |
| | Sig. (bilateral) | .394 | .483 | | .006 |
| Análisis 2 | Correlación de Pearson | -.028 | -.224 | .608*** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .909 | .357 | .006 | |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 8 indica que de todas las correlaciones, solo el análisis 2 y la paráfrasis 2 muestran una relación moderada con $r_p = .608$, mientras tanto las demás se mantiene con una correlación débil entre $-.028$ y $-.224$, obteniendo la mínima la relación análisis 2-paráfrasis 1 y la máxima de las débiles el análisis 1-análisis 2. Estas relaciones indican que sólo la relación análisis 2-paráfrasis 2 tienen una relación de tipo directo, lo que indica que si los valores de una suben, los de la otra también.

Las relaciones análisis 2-paráfrasis 1, paráfrasis 2-análisis 1, y análisis 2-análisis 1, muestran valores negativos, lo que significa que la relación entre éstas es de carácter inverso o indirecto, en la cual mantienen una relación en la cual si una sube la otra puede subir, pero pueden no encontrarse relacionadas la una con la otra al tener una relación débil.

De las 6 correlaciones solo la de análisis 2-paráfrasis 2 apoya la hipótesis experimental con una significación de $p(,006) < 0,01$, las demás no rechazan la hipótesis nula al tener una significación de $p > 0,01$, la cual se encuentra entre los valores $p(,357) > 0,01$ y $p(,850) > 0,01$, obteniendo una menor significación la relación análisis 1-paráfrasis 1. La correlación con significación mantiene una relación con la r_p más alta, es decir, que la correlación análisis 2-paráfrasis 1 obtuvo una asociación moderada de $r_p = ,006$ y una significación de $p(,006) < 0,01$, lo que significa que existe relación directa entre estas variables, y fue la única que apoya la hipótesis experimental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Al ingresar a la universidad los estudiantes se ven expuestos a nuevos contextos y retos, entre ellos se encuentra la exposición a nuevos materiales de lectura con características específicas, como son el caso de los textos expositivo-argumentativos, característicos de los textos científicos, además cada uno de los estudiantes tiene una historia de aprendizaje diferente, por lo que los profesores se ven expuestos a una gran variedad. Es por esto que se ve necesario enseñar a los nuevos universitarios estrategias que les facilite la comprensión de este tipo de textos, entre ellas se encuentra la utilización de la paráfrasis.

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el tipo de paráfrasis utilizada por estudiantes del primer semestre de psicología después de realizar un *entrenamiento en la construcción y realización de paráfrasis*, en el cual se utilizó como material de evaluación el *Cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos (ICEST)* basado en el *Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis en la Comprensión de Textos* (Santoyo, 2001), el cual tiene la finalidad de promover en el estudiante la identificación y descripción de las diferentes categorías que conforman un texto científico.

Es necesario enseñarle a los estudiantes a utilizar estrategias que le ayuden a comprender mejor las lecturas para lograr que ellos mismos desarrollen habilidades necesarias en la formación de la disciplina (Arechavala, et al. (2011) y en esta formación se encuentra también el entrenamiento de la lectura crítica y del pensamiento crítico, ayudando no solo a identificar ideas e información dentro del texto, sino también a desarrollar un pensamiento crítico por medio de la evaluación de la información ya identificada.

Como parte de esto, en el 2001 Santoyo planteó el *Análisis de Textos Científicos* basado en un *Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos*, en el cual explica y define 10 categorías para el análisis de textos, los cuales son: justificación, supuestos básicos, unidad de análisis, objetivo, estrategia del autor (metodología), coherencia interna y externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusión propia, propuesta de cursos alternativos. En el 2010, Espinoza, Santoyo y Colmenares describieron 3 categorías más en

el *Modelo de Análisis Estratégico de Textos*, separando en este la justificación en tres tipos: teórica, metodológica y social; y agregando a las categorías la estrategia aumentativa además de la metodológica (ver tabla 1).

Martínez (2007) utilizó el *Cuestionario de Comprensión, Análisis y Evaluación de Textos Científicos* (ICEST) como herramienta de evaluación del análisis de textos compuesto por 10 preguntas basadas en el primer Modelo propuesto por Santoyo en el 2001. En el presente trabajo se utilizó este cuestionario como método de evaluación del tipo de paráfrasis en la etapa de intervención, ya que este modelo permite el desarrollo de un pensamiento más crítico, no sólo quedándose en un nivel más básico de análisis, sino permitiendo un nivel más completo, en el cual no sólo facilita la identificación, sino también el análisis de la información, hasta finalmente poder enriquecer la investigación con las propias aportaciones.

Como método de evaluación antes de la etapa de intervención se utilizó el resumen como herramienta para evaluar la comprensión lectora, ya que este ha sido utilizado desde niveles educativos previos como estrategia de análisis de textos al exigir la capacidad de leer y escribir en el estudiante, sin embargo, es importante mencionar que el resumen sólo tiene la finalidad de sintetizar el texto fuente y realizar una versión más pequeña de esta, implicando solo la función de identificación y síntesis de la información, y no la de comentario o paráfrasis, lo que llevaría a una comprensión superficial del texto (Ramspott, 1996; citado en Castañeda y Henao, 1999).

En la etapa de pre-evaluación se evaluó el tipo de paráfrasis generada por los estudiantes y se hizo una comparación con la etapa de intervención para poder contrastar si hubo alguna diferencia al entrenar la paráfrasis. Los resultados demostraron que en el resumen predominó la copia entre un 70% y 80% en comparación con la fase de intervención, la cual se redujo al 20% en ambos artículos, predominado en esta fase la inferencia entre el 60% y 70%.

Parece ser que el resumen facilita la actividad de copia debido a su función de hacer una versión más corta del texto fuente, además algunos investigadores (Arons, 1979; Whimber y Lohead, 1986; Montealegre, 1992; Raths y cols., 1997; Reyes, 2004; citados en Navarro, 2006) mencionan que al ingresar a la universidad, los estudiantes no cuentan con las habilidades y destrezas solicitadas en este nivel educativo, lo que podría facilitar realizar con mayor frecuencia la acción de copiado y no la de un análisis profundo. En este caso también se podría hablar de lectura crítica y no de un pensamiento crítico, ya que la utilización del resume permite sólo la identificación de las partes del texto logrando sintetizarlo, sin embargo no requiere un mayor análisis por parte del lector.

En la fase de intervención se les explicó a los estudiantes qué era la paráfrasis y cómo podrían utilizarla como estrategia de análisis de textos científicos, y en esta misma etapa se les aplicó el ICEST para evaluar si la utilizaban o no, mostrando los resultados que disminuyeron el porcentaje de copia un 60%, y en vez de esta acción utilizaron los tipos de paráfrasis enseñadas: sinonimia, sintaxis, sinonímica-sintáctica, reestructuración total e inferencia.

En esta etapa los estudiantes utilizaron mayormente la inferencia como estrategia de análisis, con un porcentaje entre el 60% y 70% en los artículos 1 y 2, y en el resumen alrededor de un 2%, lo que indica que el entrenamiento en paráfrasis tiene efectos al momento de hacer análisis de textos, mencionado Olarte (1998) y Pérez (2006) que la comprensión lectora es un intercambio dinámico entre el mensaje y el texto, de tal manera que el lector lee, interpreta lo ya leído y enriquece su conocimiento ya existente, dándole así el significado a la información del texto, para finalmente entender e identificar las ideas secundarias. En este caso, al realizar inferencia los estudiantes están relacionando la información del texto con la de su propia experiencia, permitiéndoles conjuntar la información y enriquecer sus respuestas.

En los artículos 1 y 2 las categorías que permitieron la utilización de inferencias fueron las de Conclusión del Lector y Alternativas Metodológicas, mientras que la Consistencia Interna y Externa la utilizaron para el segundo artículo. La característica que comparten

estas categorías es que las preguntas están formuladas con relación a información que no está explícitamente escrita en el texto, por ejemplo, no se dice de manera textual si el artículo tiene o no consistencia interna o externa, cuáles fueron las conclusiones del lector o qué alternativas metodológicas propondrías, estas son respuestas que el propio lector debe de cuestionarse en relación a lo ya leído, permitiendo inferir en relación a la información del texto y de la propia experiencia.

Para Fancione (2006), es necesario interpretar, analizar y evaluar para que el lector pueda posteriormente realizar inferencias, explicar y auto-regularse, ya que estas tienen las características de que el lector analiza la información de tal manera que pueda ejemplificarla y explicarla, y después pueda dar sus propios argumentos sustentándolos en la información, realizando un análisis propio, llegando inclusive a realizar nuevas preguntas. Parece ser que este tipo de categorías permite fácilmente la interpretación, análisis y evaluación de la información, independientemente de que no aparezca de manera explícita en el texto, ya que exige a los estudiantes formular sus propias respuestas en relación a la información ya dada, requiriendo analizar la información antes de poder formular una respuesta propia.

Las categorías que facilitaron la utilización de la reestructuración total del texto fuente fueron los Supuestos Básicos, la Categoría Conceptual y la Metodología, estas preguntas si se encuentran escritas de manera textual en el texto, sin embargo suele haber mucha información de estas y la momento de responder suele ser necesario sintetizar la información, por lo cual resulta más fácil reestructurar la información del autor para decirlo de un modo más sintetizado. Las categorías de Objetivo, Justificación y Conclusiones del Autor son categorías que uno como lector puede encontrar escritas explícitamente en el texto, facilitando la transcripción textual de estas o la modificación o sustitución de algunas palabras.

Piacente y Tittarelli (2006) mencionan que la capacidad de reformular es una capacidad inmersa en la actividad de parafraseo, lo que implica que aunque solo se reemplacen palabras o partes de enunciados del texto, se están llevando a cabo acciones como dominio

del idioma necesarias para una paráfrasis más profunda, por lo tanto, a pesar de que en éstas categorías se utilizaron paráfrasis sinonímica, sintáctica, o sinonímica-sintáctica, se están llevando a cabo procesos básicos que posteriormente conlleven a un tipo de paráfrasis más profunda que permita un mejor análisis de la información.

De acuerdo con los resultados, parece ser que el ICEST facilita la identificación de las partes del texto, dejándole al lector solamente la identificación de las categorías y el análisis de estas. Román (2004) menciona que para que se pueda integrar la información con el conocimiento previo, es necesario primero identificar, organizar y entender el significado semántico del texto, acciones que facilita el ICEST mediante sus preguntas, además las características de las preguntas influye en el tipo de paráfrasis utilizada en cada categoría, ya que existen diferencias si se pregunta acerca de información existente en el texto a aquella que uno debe formular porque no está escrita explícitamente, concluyendo en este aspecto que el entrenamiento en paráfrasis, el cuestionario ICEST y el tipo de respuesta influye en el tipo de paráfrasis utilizada a la hora de analizar textos científicos.

Este tipo de respuestas también pueden explicarse desde el punto de vista del Ajuste Lector, mencionando Arrollo et al. (2007) que debe existir correspondencia entre la demanda impuesta y la conducta de lector, siendo esta la forma de evaluar que la persona realmente ha comprendido, pero este ajuste puede también depender del tipo de demanda impuesta, respondiendo diferente a una pregunta que solicite el número de participantes a otra que pida nuevas alternativas de investigación (Carpio, 1994; citado en Arrollo, et al., 2007). En el ICEST el tipo de demanda variaba según el tipo de pregunta, por ejemplo las de las categorías de Objetivo, Supuestos Básicos, Justificación, Metodología y Conclusiones del autor, de las cuales las respuestas estaban escritas de manera explícita en el texto con una demanda menor de "ajustividad", mientras que las categorías de Consistencia Interna y Externa solicitaban relacionar la información del texto con las de otras fuentes, lo que requería una demanda mayor.

El análisis basado en este punto de vista nos permite comparar los resultados con el tipo de paráfrasis producida, ya que las categorías mencionadas con baja demanda son las que utilizaron la paráfrasis sinonímica, sintáctica y mixta, por otro lado, las de alta demanda son las que permitieron al utilización de inferencia, apoyando la teoría de Carpio (1994; citado en Arrollo, et al., 2007), la cual menciona que la complejidad de la demanda parece ser una variable que afecta el nivel funcional de la persona.

Otro análisis es la relación que hay entre la memoria, la comprensión y el tipo de paráfrasis, mencionando Piacente y Tittarelli (2006) que la información se almacena de manera superficial en la memoria a corto plazo hasta que se tiene comprensión del significado del texto y de las estructuras que lo conforman, siendo en este punto donde la comprensión se hace más compleja y la información se almacena en la memoria a largo plazo. Por otro lado, parece ser que el tipo de paráfrasis señala el nivel de comprensión realizado, analizando de manera superficial la información al utilizar paráfrasis sinonímica, sintáctica y mixta, y de manera más profunda la reestructuración total e inferencia, lo que implicaría en esta investigación que los estudiantes que realizaron paráfrasis sinonímica, sintáctica y mixta comprendieron de manera superficial la información, y los que realizaron reestructuración total e inferencia realizaron un análisis más profundo de esta.

En el caso del tipo de paráfrasis utilizada en cada pregunta, se observa que las preguntas que facilitan un análisis más profundo de la información al utilizar reestructuración total e inferencia son la Consistencia Interna y Externa, las Conclusiones del Autor, las Alternativas Metodológicas, la Categoría Conceptual y la Metodología, por otro lado, las categorías con menor comprensión son las de Objetivo, Justificación y Conclusiones del Autor. En relación al método de evaluación, el resumen permite solamente una comprensión superficial al predominar la copia textual, por otro lado en la utilización del ICEST se facilita la producción de inferencia, lo que permite un análisis más profundo de la información y demostraría que la información se almacena en la memoria a largo plazo y que permite la identificación de los elementos del texto en actividades posteriores.

Pérez (2005) señala que el lector utiliza el contenido del texto en relación a su propia experiencia, y entre más experiencia tenga al momento de la lectura, mejor será su comprensión, esto debido a que tendrán un mayor conocimiento de las palabras y una mejor capacidad de predecir e inferir. Esta sería una variable que justificaría las diferencias entre cada uno de los participantes de este estudio, los cuales llegan al nivel universitario con una historia variada de aprendizaje, entre los que se encuentran las habilidades lectoras, las cuales se demuestran en este estudio al mostrarse diferencias entre cada uno de los participantes, alcanzando unos puntajes altos en la generación de paráfrasis y análisis, y otros puntajes bajos a pesar del entrenamiento en esta.

Pérez (op cit.) también señala 5 niveles de comprensión lectora: en el primero "comprensión literal" se identifican las ideas principales; en el segundo "reorganización de la información" se ordena la información mediante la clasificación y síntesis; en el tercero "comprensión inferencia" se entrelaza la información del texto con la de la propia experiencia permitiendo realizar conjeturas, hipótesis e inferencias; en el cuarto "lectura crítica o juicio valorativo" se compara la información con otras fuentes y se analiza con el conocimiento propio; y en el quinto "nivel de apreciación lectora" se evalúa de manera crítica toda la información realizando inferencias y relaciones lógicas, espaciales y temporales.

Estos cinco niveles permiten evaluar el nivel de comprensión de acuerdo al tipo de respuesta y paráfrasis generada, en el caso del resumen, al utilizar entre un 70% y 80% de copia, el análisis se mantiene entre el primer y segundo nivel al permitir solo la identificación de las ideas principales y la organización de estas mediante la síntesis. En el caso de los artículos 1 y 2 donde predomina la inferencia entre el 60% y 70%, el nivel de comprensión se encuentra entre el tercer, cuarto y quinto nivel, variando el nivel debido al tipo de categoría.

En el análisis por categoría, el Objetivo y Justificación se encuentran en el primer nivel de comprensión, ya que al encontrarse escritas explícitamente, los lectores sólo la identifican en el texto y realizan copia, paráfrasis sintáctica o mixta. Los Supuestos Básicos, la

Categoría Conceptual, la Metodología y las Conclusiones del Autor se podrían ubicar en el segundo nivel debido a que se exponen de manera amplia en el texto, siendo necesarios la identificación, organización y síntesis de estas para posteriormente poder reestructurar las respuestas sin realizar inferencias. Las Alternativas Metodológicas y Conclusiones del Lector se ubican en el tercer nivel, debido a que estas categorías exige formular una respuesta propia en relación la información del texto y la experiencia personal; y en el cuarto nivel se localizan la Consistencia Interna y Externa, ya que el lector entrelaza la información del texto con la de otras fuentes, permitiendo a partir del análisis de estas responder si los artículos cuentan o no con consistencia interna y externa.

Estas categorías permiten solo el análisis de la lectura en los primeros 4 niveles propuestos por Pérez (2005), ya que las categorías analizadas mediante el ICEST permiten la identificación de la información en algunas categorías, y en otras el entrelace de la información, la inferencia y la comparación entre conocimientos, sin embargo, no permiten una evaluación más crítica la cual de paso a la reflexión de la información, realizando inferencias entre las relaciones lógicas, espaciales y temporales, esto debido a que las preguntas van encaminadas a la identificación de la información, y no a cuestionamientos del lector en relación a si la información es permitente, lógica y justificable.

En un análisis desde el punto de vista del ajuste lector (Arroyo, et al., 2007), los datos varían dependiendo del tipo de demanda impuesta; desde el punto de vista de Pérez (2005) y Fancione (2006), el nivel de comprensión es identificado según la actividad que realice el lector, por ejemplo identificar, evaluar, analizar o inferir; desde el punto de vista de la memoria (Danserau, 1978; citado en Ramírez, et al., 2007; y González y Díaz, 2006; citado en Romero, et al., 2010) la información debe de pasar por un proceso de adquisición, almacenamiento y codificación de la información, en donde la comprensión superficial se almacena en la memoria a corto plazo, y la comprensión profunda en la de largo plazo, ubicándose la paráfrasis superficial en la primera y la profunda en la segunda.

Todas estas teorías permiten analizar la información obtenida en esta investigación, cada una desde un punto de vista específico, sin embargo, todas apoyan la hipótesis de que el

entrenamiento en paráfrasis facilita la comprensión lectora mediante la utilización de esta herramienta como método de análisis de textos científicos en la carrera de psicóloga, en la cual también se encontraron diversas variables que afectan la generación de la paráfrasis, como el tipo de instrumento de evaluación, la historia previa de aprendizaje de cada estudiante, las características de la pregunta y la forma de aparición de la información dentro el texto.

Esta investigación nos permite demostrar la importancia de emplear nuevas estrategias a nivel licenciatura que faciliten un mejor análisis de textos, lo que favorecerá a un mejor desempeño a lo largo de la carrera, esto debido a que la lectura es la principal fuente de adquisición de la información y conocimiento, y si no se tiene desarrollada esta habilidad, difícilmente se podrá tener un buen desempeño académico.

La utilización de la paráfrasis parece ser una herramienta útil para ayudar a adquirir el conocimiento científico de una manera más fácil, demostrando esta investigación que no solo el resumen es una herramienta útil, sino que el emplear cuestionarios como el ICEST puede facilitar la identificación de las partes de los textos científicos y un análisis más crítico de la información. También es importante mencionar que es necesaria la enseñanza de estas estrategias a los estudiantes de licenciatura, especialmente a los de nuevo ingreso, ya que si se enseñan desde un inicio, podría facilitárseles el aprendizaje y lectura a lo largo de la carrera.

Sin embargo, en este estudio se utilizó una sola sesión para el entrenamiento de todos los tipos de paráfrasis, proponiendo en una nueva investigación el entrenamiento de estas de manera paulatina, es decir, que se utilice una sesión para entrenar cada tipo de paráfrasis, utilizando el ICEST para la evaluación de cada una de estas al termino cada sesión, permitiendo así el dominio de cada una de estas hasta llegar a realizar inferencias. También se propone agregar al ICEST las 3 categorías más propuestas por Espinoza, et al. (2010), las cuales son: Justificación Metodológica, Justificación Social y Estrategia Aumentativa, las cuales pueden ser explicadas al principio del entrenamiento.

Asimismo sería interesante la evaluación a estudiantes de otros semestres de la carrera, ya que conforme van pasando de semestre, van adquiriendo mayor conocimiento de la carrera y mayor experiencia en el análisis de textos científicos, variando los resultados en comparación a esta investigación, teniendo también en comparación un grupo control para evaluar que sea el entrenamiento, y no la experiencia adquirida durante la carrera, la variable que afecte los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, K., Irigoyen, J. y Yerith, J. (junio, 2010). Análisis de la comprensión en la formación de estudiantes en ciencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 269-282.
- Arbusti, M. (2010). Paráfrasis, escucha y reformulación. En V. Castel y L. Cubo (Eds.), *Renovación de la palabra* (pp. 149-154). Argentina: FFyL.
- Arechabala, M., Catoni, M., Ávila, N., Riquelme, G. y Aedo, V. (2011). Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. *Invest. Educ. Enferm.*, 29(3), 400-406.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-2007.
- Bazán, A. y García, E. (2001). Relación entre indicadores de ingreso, promedio académico y análisis de textos en estudiantes de ciencias de la educación. *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura: Algunos aportes de la investigación en Psicología*. México, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Beke, R. y de Castelli, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 1(5). 19-35.
- Brito, N. y Angeli, A. (diciembre, 2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes de 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99-113.
- Camacho, A, Celis, F. y Rivas, M. (2011). *Lectura y escritura para jóvenes. Facultad de humanidades y Educación*. Manuscrito inédito, Escuela de Letras, Universidad de Zulia, y Departamento de Lengua y Literatura, Universidad Nacional Experimental. Recuperado de <http://servidor-opsu.tach.ula.ve/>
- Cardoso, D., Pérez, A., Jaramillo, M., Mendoza, R, Santillán, G. y Bobadilla, S. (julio-septiembre, 2011). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en psicología del CU UAEM Temascaltepec. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 35-40.

- Castañeda, L. y Henao, J. (enero-junio, 1999). El resumen como habilidad esencial para el trabajo académico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(1), 77-95.
- Cazau, P. (2005). Estilos de Aprendizaje: Generalidades. Recuperado de http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm
- Condemarín, M. (julio, 1984). *Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, Costa Rica. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/>
- Conn, D. (1998). *Psicología. Exploración y Aplicaciones*. México: Intenational Thomson Editores.
- Corral de Zurita, N. (2002). Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios. *Instituto de ciencias de la Educación*. Manuscrito inédito, Facultad de Humanidades, Argentina. Recuperado de <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-003.pdf>.
- Cubo, L. (2009). *Discurso académico científico y perfil inferencial: el manual especializado*. Trabajo presentado en el IV Coloquio de Investigadores en estudios del discurso. Recuperado de <http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/actas2009/>
- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, DGOSE (2012). *La DGOSE y los apoyos y servicios educativos a los estudiantes*. Recuperado de <http://www.dgose.unam.mx/PDF/apoyos2012.pdf>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Espinoza, J., Santoyo, V. y Colmenares, L. (junio, 2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36(1), 63-84.
- Etkina, E. & Ehrenfeld, D. (2000). Helping Ecology Students to Read: The use of Reading Reports. *BioScience*. 50 (7), 602-608.
- Fancione, P. (2006). *Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es tan importante?*. Recuperado de <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/pdf/pensamiento.pdf>.

- Galán, C. (1998). La dimensión explicativa y deóntica de los conectores *o sea* y *es decir*. *Anuario de Estudios Filológicos*, 21, 85-104.
- Galicia, J. y Villuendas, E. (enero-marzo, 2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de Educación Superior*, XL(1), Núm. 157, 55-73.
- García, M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contraste entre la escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Porto Alegre*, 4(1), 46-56.
- Greybeck, B. (1999). La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior. *Revista de Educación*, 8, 41-48.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
- Guido, J. (2010). Paráfrasis y comprensión lectora. *Revista de Innovación para el Desarrollo Educativo*. Recuperado de http://www.cecvirtual.cl/web/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=68&gid=41
- Kurland, D. (2006). Lectura crítica versus Pensamiento crítico. Recuperado de <http://eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- León, J., Solari, M. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42.
- Lovitt, T. y Curtiss, K. (1990). Los efectos de manipular un evento antecedente sobre la tasa de respuesta en matemáticas. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 329-335.
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. *Literatura y Lingüística*, 16, 191-210.

- Marruco, M. (2001). *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de estudios comparados en educación. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marucco.doc>
- Martínez, D. (2007). Estrategia de avance en comprensión, análisis y evaluación de textos científicos en estudiantes de psicología (Tesis de Licenciatura), UNAM. FES Iztacala, México.
- Mertes, L. (1991). El pensamiento crítico. Recuperado de <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsypt/Theory/critical%20thinking%20sp.ppt>
- Morales, G. (2001). *El efecto de variar el momento de imposición del criterio de ajuste sobre la comprensión de textos científicos de psicología*. Reporte de investigación. UNAM. FES Iztacala, México.
- Moreno, D., López, M. R., Capeda, M. L., Alvarado, I. R. y Plancarte, P. (2008). *Diseños de investigación*. México: UNAM, FES-Iztacala.
- Navarro, H. (2006). El pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/viewPDF>
- Olarte, N. (abril, 1998). El problema de la comprensión lectora. *Revista Correo del Maestro*, 23, 7-8. Recuperado de <http://redescolar.ilce.edu.mx>
- Ortega, A. y Torres, S. (1994). La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de la comprensión escrita. *ASELE, Actas*, 4, 325-333.
- Peña, E., Artiga, P. y Schulniks, C. (2002). El valor de los estilos textuales en la comprensión lectora. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 1(1), 85-104.
- Pérez, L. (2001). Procesos de aprendizaje de discriminaciones condicionales. *Psicothema*, 13(4), 650-658.
- Pérez, L. (2006). *La lectura*. Recuperado de http://comoestudiar.iespana.es/la_lectura.htm
- Pérez, M. (julio, 2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 121-138.

- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 6, 1-26.
- Ramírez, A., Marín, C., Ospino, L. y Meneses, G. (octubre, 2007). Estrategias lectoras en educación superior. *Memorias*, 10, 66-76.
- Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En V. Castel y L. Cubo (Eds.), *La renovación de la palabra* (pp. 1109-1115). Argentina: FFyL.
- Rodríguez, M. y Pérez, L. (2005). Un procedimiento simple para la enseñar discriminación condicional en niños. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 25, 25-30.
- Román, J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 113-132.
- Romero, M., Martínez, L., Ortega, N. y García, R. (2010). Evaluación de estrategias de aprendizaje en el estudiante universitario con riesgo de baja académica. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 9, 8-26.
- Santoyo, C. (2001). Estrategias de avance en comprensión, análisis y evaluación de textos científicos y profesionales. En C. Santoyo (Ed.), *Aportaciones al estudio de la formación en habilidades metodológicas y profesionales en las ciencias del comportamiento* (pp. 9-40). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Scriven, M., & Paul, R. (november, 1992). *Critical thinking defined*. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.
- Vega, N. A., Bañales, G. y Correa, S. (2011). *¿Cómo los estudiantes universitarios regulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tamaulipas, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Zarzosa, L. (1997). La lectura y Escritura en una Población Universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (1), 94-121.

- Zarzosa, L. (2001). *Comprensión de textos: un análisis crítico*. Enseñanza de la Lectura y la Escritura: Algunos aportes de la investigación en Psicología. CONACYT.
- Zarzosa, L. (diciembre, 2004). La relación entre nociones teóricas, entrenamiento y evaluación: El caso de la comprensión de textos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 7(4), 109-128.
- Zarzosa, L., Luna, D., Parrés, T. y Guarneros, E. (2007). Efectividad de una interfaz para la lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-zarzoza.html>
- Zorrilla, J. (2007). Diagnóstico sobre la situación que prevalece respecto al desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes que ingresan a la UAM Iztapalapa a la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de http://www.csh-iztapalapa.uam.mx/licenciaturas/psicologia_social/comision/oral.pdf.

ANEXO

EVALUACIÓN ICEST

Nombre: _____ No. De cuenta: _____ Semestre: _____

Fecha de nacimiento: _____

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

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