

# Autorregulación y Evaluación de la Comprensión de Textos

Wilson Jesús Pool Cibrián  
Yanko Mézquita Hoyos  
Jose Herrera Vazquez  
José Canto y Rodríguez

*Universidad Autónoma de Yucatán*

## Resumen

Se correlacionó la autorregulación con la comprensión de textos. La autorregulación fue medida en dos formatos de respuesta con una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: una de extremos absolutos (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre) y otra de extremos relativos (rara vez, algunas veces, frecuentemente y casi siempre) basados en el cuestionario de autorregulación de Aguilar-Villalobos (1993), en el cual se cambió la palabra "tareas" por la de "lecturas" en cada reactivo para orientar el cuestionario a la lectura.

La comprensión de textos se midió por la porción ejecutiva de la Escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda (1995) administrada en dos momentos: inmediato y demorado (ocho días después de la primera aplicación).

Se encontró una correlación baja pero significativa entre la autorregulación orientada a la lectura en formato absoluto y la comprensión de textos demorada, ( $r = 0.22$ ,  $p = 0.04$ ).

Se discutieron las implicaciones teórico prácticas de los resultados encontrados para México y Latinoamérica.

Palabras clave: Escalas, Likert, Aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

La lectura es un factor fundamental para el crecimiento económico, político, social y cultural de las personas y de las naciones; además, el nivel de desarrollo de un país puede medirse por el número y la calidad de sus lectores, así como por la infraestructura que sostiene a la lectura y a la escritura (Plan Nacional de Educación 2001-2006).

También se tiene que tener en cuenta que la principal finalidad de la lectura es la de comprender lo que se lee; para que esto se logre se requieren ciertas condiciones como las características del texto y del uso de procesos y estrategias por parte del lector (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), en esta investigación dichos

procesos y estrategias son conceptualizados en el marco de la psicología cognitiva específicamente dentro del procesamiento humano de la información el cual implica operaciones de entrada, transformación y salida de la información y el uso de estrategias de autorregulación orientadas a la lectura por lo que en este trabajo la comprensión de textos se conceptualizará de acuerdo a Kintsch (1992), como la construcción de una representación mental de la información provista por el texto la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas del lector.

Tomando en cuenta lo anterior y que México ocupa el penúltimo lugar en comprensión de lectura y aprovechamiento escolar según las evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000 en Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001), la presente investigación pretende indagar sobre los factores que influyen en la comprensión de textos, específicamente la autorregulación (García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaria Moreno, 1995; Lozano, 2003 y Schunk, 1997), para en su caso enseñarla al estudiante y así contribuir a mejorar su desempeño lector.

Según Solé (1992; como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) es necesario involucrar en el proceso de comprensión de textos a las estrategias autorreguladoras para poder seleccionar eficazmente las estrategias específicas de lectura. En esa referencia se precisa que las estrategias autorreguladoras pueden implementarse antes durante y después de la lectura y se aclara que aunque la división es artificial tiene validez psicológica, motivo por el cual en este trabajo la autorregulación se conceptualiza conforme a Schunk y Zimmerman (1994; como se citó en Schunk, 1997) como los pensamientos, sentimientos y actos originados por

los estudiantes que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas.

En cuanto a la medición de los constructos anteriores, es de reconocerse el amplio uso y mejoría de las escalas tipo Likert en México, sin embargo en la práctica, hasta el momento, se usan intercambiabilmente formatos de categorización absolutos (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre) o relativos (rara vez, algunas veces, frecuentemente y casi siempre) y no se han hecho muchos estudios para hacer explícito el impacto o ausencia de impacto de estos formatos en su relación con el evento estudiado, (Castañeda, 1996; González y Maytorena, 2002 y Mézquita-Hoyos, Canto-y-Rodríguez y Benois-Muñoz, 2004), razón por la cual en este trabajo se hará explícita la relación entre los formatos absolutos y relativos con la autorregulación orientada a la lectura.

Además de lo anterior para fines prácticos es claro que la información que no se retiene sirve de muy poco, por lo cual en este trabajo se evaluará la comprensión de textos en dos momentos: inmediato y demorado, en síntesis esta investigación abordará el tema de la autorregulación orientada específicamente a la lectura en dos formatos de categorización (absoluto y relativo) y la comprensión de textos (inmediata y demorada), conforme a los siguientes:

### *Objetivos*

1. Identificar el nivel de autorregulación orientada a la lectura (en un formato absoluto y relativo) de los estudiantes.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora (inmediato y demorado), de la muestra estudiada.

3. Establecer la relación entre los resultados de los cuestionarios de autorregulación (absolutos y relativos) y la comprensión lectora (inmediata y demorada).

## METODO

### Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico, para conformar una muestra de 729 estudiantes, 343 (47.06%) fueron hombres y 386 (52.94%). 469 (64.2%) estudiantes pertenecieron a escuelas públicas y 260 (35.8%) a escuelas privadas.

### Instrumentos y materiales

Cuestionario de autorregulación orientada a la lectura.

Se utilizó el cuestionario de autorreporte tipo Likert de Aguilar-Villalobos (1993, modificado para orientarla a la lectura por Mézquita-Hoyos (comunicación personal, septiembre, 2004) en dos protocolos de respuestas o formatos:

- A. Un cuestionario que consta de extremos de respuestas absolutas (Siempre, Frecuentemente, Algunas veces, Nunca).
- B. El otro cuestionario consta de extremos de respuestas relativas (Casi siempre, Frecuentemente, Algunas veces, Rara vez).

Ambos constan de 20 reactivos, los cambios hechos por Mézquita-Hoyos (comunicación personal, septiembre, 2004), en estos reactivos, fueron respecto a sustituir los términos “tareas” y “cosas” (del cuestionario original) por el término más específico de “lecturas”.

La validez del cuestionario mencionado se determinó con ayuda de una prueba t para muestras independientes: se contrastó el 25% superior e inferior del total de la prueba, se encontró que, tanto en el cuestionario de escala absoluta como

el de escala relativa, discriminaron 19 de los 20 reactivos ( $p \leq 0.01$ ), no discriminó el reactivo 13 tanto en el cuestionario de autorregulación orientado a la lectura con protocolo de respuesta absoluto ( $t = -1.24$ ,  $gl = 155.49$ ,  $p = 0.217$ ), como con en protocolo de respuesta relativo ( $t = -0.291$ ,  $gl = 147.50$ ,  $p = 0.841$ ), por lo que se eliminó.

En cuanto a la consistencia interna (confiabilidad) se recurrió al método del alpha de Cronbach, el resultado para el cuestionario con formato absoluto fue de .79 y para el formato relativo de .77.

#### Prueba de comprensión de textos.

Para medir la comprensión de textos, tanto inmediata como demorada, se recurrió a la porción ejecutiva del cuestionario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda (1995) el cual consta de un texto y una prueba de comprensión de 20 reactivos que involucra dos contextos de recuperación (reconocimiento y recuerdo guiado) y cinco tareas de comprensión (idea principal, secuencia temporal, contraste, inducción y resumen).

Los 10 reactivos del contexto de reconocimiento son de opción múltiple, con una opción correcta y tres distractores. En cambio los 10 reactivos de recuerdo guiado son de respuesta breve.

El texto que usó es el de “Los dos reyes y los dos laberintos”, de Borges, el cual consta de 303 palabras, de estructura narrativa. Su nivel de dificultad léxico-técnica es baja, pero su dificultad sintáctica es alta (Castañeda, 1996). Para determinar su validez, conforme a Sax (1980) se encontró que los 20 reactivos discriminaron entre los puntajes extremos del total de la escala mencionada y en cuanto a su consistencia interna se obtuvo un alfa de Cronbach de .73.

## Procedimiento

El aplicador acudió a los salones de las escuelas en dos momentos. En el primer momento se aplicaron dos cuestionarios: el primero midió la comprensión de textos inmediata (EDAOM porción ejecutiva) y el segundo, midió la autorregulación en categorías absolutas o relativas, distribuidas al azar entre los estudiantes con la restricción de administrarlos por partes iguales.

En un segundo momento, a los ocho días de la aplicación del cuestionario de comprensión de textos, se les aplicó de nuevo dicho cuestionario, pero solamente el cuaderno de preguntas, sin la lectura que lo acompaña (para medir la comprensión de textos demorada).

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se describen los resultados del cuestionario de autorregulación en formato absoluto y relativo

Tabla 1. Puntajes del cuestionario de autorregulación en sus dos formatos.

Formato de	Media teórica	Media muestral	D.E.
Autorregulación			
Absoluto n = 289	47.5	50.83	7.09
Relativo n = 284	47.5	50.75	7.58

Como puede observarse la medias muestrales de este cuestionario, se encuentran por arriba de la media teórica.

En la Tabla 2 se describen los resultados del EDAOM, esta escala se aplicó en dos momentos, inmediata y demoradamente (a los ocho días de la aplicación denominada inmediata), a continuación se presentan los resultados obtenidos. En el

caso de la comprensión demorada el tamaño de la muestra disminuyó debido a que varios alumnos no fueron localizados o desertaron para esta aplicación.

Tabla 2. Puntajes del cuestionario de comprensión de textos inmediato y demorado.

Intervalo de administración	Media teórica	Media muestral	D.E.
Inmediato n = 605	15	15.88	5.80
Demorado n = 199	15	12.91	6.18

Se puede observar que la media muestral inmediata se encuentra ligeramente por arriba de la media teórica y la demorada por debajo de este.

A continuación (Tabla 3) se muestran las correlaciones entre los cuestionarios de autorregulación *en formato absoluto y relativo* con los cuestionarios de la comprensión de textos (inmediata y demorada).

Tabla 3. *Correlaciones de Pearson entre la autorregulación (formato absoluto y relativo) y la comprensión de textos (inmediata y demorada).*

	Comprensión de textos	
	inmediata	demorada
Autorregulación formato absoluto	$r = 0.11, \quad p = 0.06$ $n = 271$	$r = 0.22, \quad p = 0.04^*$ $n = 82$
Autorregulación formato relativo	$r = 0.09, \quad p = 0.12$ $n = 269$	$r = 0.13, \quad p = 0.22$ $n = 81$

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (2 colas).

Como se observa sólo se encontró una correlación baja significativa entre el cuestionario de autorregulación en formato absoluto, con la comprensión de textos demorada.

## DISCUSIÓN

A continuación se interpretarán los resultados obtenidos conforme a los objetivos planteados al inicio de este trabajo:

Respecto al *primer objetivo* el cual planteó identificar el nivel de autorregulación orientada a la lectura de los estudiantes, se encontró tanto en el formato absoluto como relativo que la media muestral está por arriba de la media teórica aunque no por mucho, lo cual es compatible con los resultados obtenidos por Mézquita-Hoyos, Valdés, Pool-Cibrián y Canto-y-Rodríguez, (2006), ya que reportaron que su muestra conformado por estudiantes de preparatoria de una universidad pública de Yucatán, posee habilidades de autorregulación ligeramente por encima de la media, lo cual hasta cierto punto es esperado dado el carácter afiliativo del mexicano, (Díaz-Guerrero, 2003).

Para al *segundo objetivo* el cual trató acerca de identificar el nivel de comprensión de textos (inmediata y demorada), se encontraron resultados ligeramente por arriba de la media teórica, para la comprensión de textos inmediata y por debajo de esta media para la comprensión de textos demorada, lo cual también es consistente con lo encontrado en estudios previos: Mézquita-Hoyos et al. (2006).

Lo anterior apunta a que la mayoría de los estudiantes cuenta con niveles medios de comprensión de textos, en cuanto al menor desempeño lector en el



intervalo demorado, conforme a Greeno (1977) esto era de esperarse pues los procesos de comprensión y memoria están ligados estrechamente y mientras más reciente esté la información pertinente a un trabajo se predice una mejor comprensión. Por otro lado, y enriqueciendo lo anterior, el resultado también es de esperarse no por la existencia de ocho días de diferencia entre las aplicaciones (es decir por el tiempo *per se*), sino por procesos de interferencia como menciona Tellez (2004), ya que se considera la capacidad de memoria a largo plazo ilimitada en cantidad y en tiempo, en cambio si se dan problemas de búsqueda y localización de información entre una gran cantidad de conocimiento, en este caso de nivel medio superior en época de exámenes finales con más razón es predecible este descenso, lo cual ocurrió también en el caso de Benois Muñoz, (2006).

El *tercer objetivo* versó acerca de la relación entre los resultados de los cuestionarios de autorregulación orientada a la lectura (absoluta y relativa) y la comprensión de textos (inmediata y demorada), al respecto se encontró una correlación baja y significativa entre la autorregulación en formato absoluto y la comprensión de textos demorada, poniendo de manifiesto, desde la perspectiva novato-experto, que este último es más autorregulado que el lector novato, donde el lector experto posiblemente hace uso de estrategias más elaboradas e incluso de estados afectivos y motivaciones, que le permiten retener mejor la información.

Como se mencionó líneas arriba, estos resultados son coherentes con lo encontrado en una investigación realizada por Mézquita-Hoyos et al. (2006), en la que se encontraron correlaciones entre la autorregulación orientada a la lectura y la comprensión de textos demorada, por otro lado, y siguiendo la perspectiva novato-experto mencionada, (Berliner, 1994), se puede decir que el lector experto tiene

representaciones más profundas y ricas y su conocimiento es mejor estructurado (en comparación de los lectores novatos), lo cual repercute en su rendimiento, en otras palabras el lector experto tiene características de una persona autorregulada.

Una posible razón de que las escalas absolutas correlacionen con la comprensión lectora podría estar en el nivel académico de los estudiantes, pues Mézquita-Hoyos et al. (2006), encontraron el mismo resultado en estudiantes de preparatoria pero no de licenciatura: Mézquita-Hoyos y Canto-Quintal, (2006), quizás el estudiante de éste último nivel por su edad y nivel de estudios maneje categorías de pensamiento mas refinadas que el estudiante de preparatoria.

Sugerencias para estudios posteriores.

Enriquecer o ampliar el cuestionario de autorregulación orientada a la lectura para explorar otras estrategias que teóricamente estén asociadas con la autorregulación; por ejemplo, el monitoreo de condiciones externas o internas, supervisión de los productos esperados, autoevaluación, desarrollo de estructuras (esquemas, resúmenes, mapas), retroalimentaciones con pares, maestros o expertos.

En lo concerniente a la comprensión de textos sería conveniente anexar lecturas de textos discontinuos de tal manera que se pueda identificar con qué tipo de estrategia se asocia el tipo de texto utilizado (continuo como la narración o discontinuo como tablas, gráficas, esquemas).

## Conclusiones

No obstante lo perfectible de este trabajo, ha quedado claro que la autorregulación está vinculada con la comprensión lectora, sobre todo cuando esta requiere de más esfuerzo, esto es cuando se evaluó a los ocho días. Por tanto si

queremos mejores lectores, es necesario enseñar al estudiante no solo a leer, sino también a regularse así mismo.

## REFERENCIAS

- Aguilar-Villalobos, J. (1993). *Elaboración de escalas de autorregulación y sus relaciones con el desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Benois Muñoz, N. A. (2006). *Estrategias efectivas de aprendizaje para la comprensión de textos en estudiantes de preparatorias técnicas y universitarias de Yucatán*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Berliner, D. (1994). Expertise, the wonder of exemplary performances. En C. Collins, J. Mangieri y H. Barnes (Edits.), *Creating powerful thinking in teachers and students*. Recuperado el 30 de Octubre de 2010 de <http://www.sd36.bc.ca/earlma/danielto/expertise.pdf>
- Castañeda, S. (1995). *El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional*. Reporte interno del Depto. de Psicología Experimental del Posgrado de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Castañeda, S. (1996). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura. Psicología del mexicano 2*. México: Trillas.
- García Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque Vilaseca, J. L. y Santamaria Moreno, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Siglo XXI.
- González, D. y Maytorena, Ma. de los A. (2002). Aprendizaje Estratégico y Desempeño Académico Universitario: Autorreporte vs. Ejecución. *La Psicología Social en México*, 9, 225-230.

- Greeno, J. G. (1977). Process of understanding in problem solving. En Castellan, Pisoni y Potts (Eds.), *Cognitive theory*, (vol. 2). E.U.A.: LEA.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: the role of syntactic cues and causal inferences. En A. F. Healy, S. M. Kosslyn & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes*, 2, 261-278. E.U.A.: Erlbaum.
- Lozano, A. (2003, Abril). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43-66. Recuperado el 17 de Febrero de 2005 de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/index.php3>.
- Mézquita-Hoyos, Y. y Canto Quintal, M. (2006). *Protocolos de Respuesta en las Relaciones entre Autorregulación y Rendimiento Académico*. XIV Congreso Mexicano de Psicología, Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Mézquita-Hoyos, Y., Canto-y-Rodríguez, J. y Benois-Muñoz, N. (2004). *Efectos de dos categorizaciones de respuesta en la medición de la habilidad de organización*. XXXI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología de la CNEIP, Mazatlán, Sinaloa, México.
- Mézquita-Hoyos, Y., Valdés, A., Pool-Cibrián, W, y Canto-y-Rodríguez (2006). *Relación entre la autorregulación y la comprensión de textos escritos*. *Revista Educación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 10, 35-44.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001, Diciembre). *La Evaluación Educativa de la OCDE*. (Comunicado 67).
- Plan Nacional de Educación (2001-2006). Gobierno Federal 2001-2006. Recuperado el 25 Noviembre de 2004 de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/med.asp?t=medu01&c=3268>.
- Sax, G. (1980). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. U.S.A: Wadsworth.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall.

Tellez, J. (2004). *La comprensión de textos escritos y la psicología cognitiva, más allá del procesamiento de información*. España: Dykinson.