

Relación entre la autorregulación y la comprensión de textos escritos

Yanko Mézquita Hoyos *
Ángel Alberto Valdés Cuervo **
Wilson Pool Cibrián ***
José E. Canto y Rodríguez ****

Sinopsis

El estudio de la autorregulación ha sido objeto de un creciente interés en el estudio del aprendizaje de textos, (Castañeda, 2004 y Ortega, 2002), se le ha relacionado con la comprensión inmediata de estos; sin embargo, no se han evaluado los efectos de la autorregulación en la comprensión demorada de los mismos. Para lograr tal propósito, se administraron a 278 estudiantes de las preparatorias de una universidad pública de Yucatán, la escala de Autorregulación de Aguilar-Villalobos (1993) y la porción ejecutiva de la escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda, (2004), esta última fue administrada en dos momentos separados por ocho días. No se encontró una correlación significativa entre la autorregulación y la comprensión de textos inmediata, pero sí entre la autorregulación y la comprensión de textos demorada.

Términos clave: <Investigación sobre la lectura> <proceso de lectura>
<proceso cognoscitivo> <retención> <universidades estatales>
<México>

Abstract

The study of self-regulation has been the object of an increasing interest in the study of texts learning (Castañeda, 2004 and Ortega, 2002); it has been related to the immediate comprehension of them; however, the effects of self-regulation in the delayed comprehension of texts have not been evaluated. In order to achieve such a purpose, 278 students of the preparatory schools of a public university in the state of Yucatan were administered the Aguilar-Villalobos (1993) Self-Regulation Scale and the executive portion of the Castañeda's (1994) Learning Styles and Motivational Orientation Scale (EDAOM in Spanish); the latter was administered in two separate moments for eight days. A significant correlation between self-regulation and immediate texts comprehension was not found, but there was one between self-regulation and delayed texts comprehension.

Key terms: <Reading reseach> <reading processes> <cognitive processes>
<retention> <public universities> <Mexico>

Recepción: 16 de febrero de 2006
Aprobación: 24 de mayo de 2006

Introducción

La educación es considerada por el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) un factor fundamental para el crecimiento intelectual, individual y colectivo del país ya que impacta, de una manera u otra, en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de la vida de las personas. Asimismo, se ha hecho conciencia de que los niveles de lectura en México son muy inferiores a los que demanda la exigencia de desarrollo del país y a los que supondría el nivel de alfabetización (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001). Concretamente, México en el año 2000 ocupó el lugar 31 en aptitud para la lectura entre 32 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (OCDE, 2003). Se hace necesario por lo tanto, desarrollar estrategias que permitan elevar los niveles de lectura de los estudiantes y de la población en general, para lo que se requiere la participación de toda la sociedad (familias, escuelas, centros de estudios superiores, instituciones de cultura, organizaciones ciudadanas, empresas privadas y las dependencias de gobierno).

Uno de los aspectos más críticos de la lectura es la comprensión de lo que se lee (Méz-

quita, Valdés, Pool y Canto (2006), Tercera época, vol. 10, N° 19 (33), pp. 35-44

Profesor Investigador de la Facultad de Psicología Méz-

Universidad Autónoma de Yucatán, mezhoyos@uady.mx

** Profesor de Carrera de la Facultad de Educación de la

Universidad Autónoma de Yucatán, vcuervo@uady.mx

*** Profesor del Centro Educativo Latino, Yucatán

**** Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de

la Universidad Autónoma de Yucatán, crodri@uady.mx

quita, Castañeda y Couoh, 1996 y Góngora, Mézquita y Couoh, 2004); son muchos los factores que intervienen en ello; sin embargo, de manera consistente se ha encontrado en investigaciones realizadas por diversos autores, (Pintrich, 1998 y Wiltrock, Mc. y Lumsdaine, 1977), que la autorregulación es una de las variables que influye en la comprensión adecuada de las lecturas realizadas.

Ahora bien, no obstante la vinculación empírica mencionada en cuanto a la teorización de la autorregulación, existe una diversidad de enfoques, aunque no necesariamente contradictorios, que han tratado de explicar ésta desde diversos puntos de vista y debido a ello han surgido varios planteamientos teóricos (Schunk, 1997), como podrá observarse a continuación.

Planteamientos teóricos acerca de la Autorregulación

Uno de los planteamientos que refieren a la autorregulación es la teoría del refuerzo, la cual proviene, sobre todo, de la obra de Skinner (1977). Los teóricos del refuerzo han estudiado la forma en que los individuos establecen estímulos discriminativos y contingencias de refuerzo. Desde este punto de vista, uno mismo decide qué comportamientos regular, establece estímulos discriminativos para su ocurrencia, evalúa su desempeño en términos de sus normas y ofrece sus refuerzos. Los tres subprocesos claves son la

supervisión personal, la autoenseñanza y el autorrefuerzo.

Un segundo planteamiento son las teorías del desarrollo. Estas teorías consideran la autorregulación en términos de cambios cognoscitivos progresivos en los estudiantes que les permiten ejercer mayor control sobre sus pensamientos, sentimientos y actos. Dos ejemplos de éstas son la obra de Vygotsky (1996) y la postura constructivista.

Un tercer planteamiento es la teoría de cognición social. Dicho paradigma considera que la autorregulación comprende tres procesos: observación de uno mismo (supervisión personal), autoevaluación y reacción personal.

Un cuarto planteamiento es acerca de la teoría y la investigación del procesamiento de información, mismo que se ha ampliado para incorporar los aspectos relevantes de la autorregulación (Sarmiento-Silva, 1995). Desde el punto de vista del proceso de información, la autorregulación es casi un sinónimo de conciencia meta-cognoscitiva, que incluye el conocimiento de la tarea (qué hay que aprender, cómo y cuando), así como el de las capacidades, intereses y actitudes personales. El aprendizaje autorregulado requiere que los estudiantes tengan suficientes conocimientos básicos que comprendan las cualidades personales, las exigencias de las tareas y las estrategias para lograrlas.

Dentro de este contexto, un planteamiento más específico sería una combinación de las

propiedades de la autorregulación y las de la orientación a la comprensión de textos por lo que (para fines de este trabajo) se definirá a la autorregulación como los pensamientos, sentimientos y actos originados por los estudiantes y que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas, (Schunk y Zimmerman, 1994), en este caso metas de lectura.

Con lo anterior, no se pretende agotar el tema, pero sí se considera haber dado los elementos esenciales para un sustento teórico de este trabajo, por lo que a continuación se hará una propuesta para dimensionar la autorregulación.

Autoreporte y ejecución

La autorregulación, como muchos otros conceptos psicológicos, principalmente se ha medido mediante escalas tipo Likert, las cuales parecen propiciar demasiada aceptación. Por ejemplo, Ulrich, Stachnick, y Stainton (1978) aplicaron diversas pruebas de personalidad a varios estudiantes de psicología, y supuestamente, con base en ellas, les dieron el mismo diagnóstico a dichos participantes y la mayoría de los estudiantes dijeron que el diagnóstico recibido los describía tal como eran, lo cual denota la necesidad de un uso más crítico de estos instrumentos.

En este sentido, van en aumento en el país los controles para el uso de casi todo tipo de instrumento de medición, al grado de que su venta requiere cédula

profesional, así como también, cada vez hay mas regulaciones éticas para su aplicación de parte de las instituciones educativas, lo cual es de esperarse lleve tanto a un uso más cuidadoso de estos instrumentos de medición como a una elaboración fundamentada en correlaciones empíricas entre estos y diversos criterios externos de conducta.

Dentro de este contexto de trabajo, se encuentra Aguilar-Villalobos (1993), quien estudia la vinculación entre algunas escalas de autoreporte (de autorregulación) y conducta directa; pero no lo hace así con todos los componentes de las escalas investigadas por él. Tal autor, encontró validez concurrente entre sus escalas de competitividad y perfeccionismo y una tarea experimental de resolución de anagramas, también encontró validez entre sus escalas de autorregulación y otra escala de frecuencia estimada de actos de desorganización personales, pero no la correlacionó con alguna conducta directa y menos de tipo académico, por lo que el presente trabajo se enfocará a la relación de esta escala (de autorregulación) con una ejecución académica directa como es la comprensión lectora medida mediante la porción ejecutiva de la escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda, (1995 y en prensa).

Por su parte, Castañeda (1996) y González y Maytorena (2002), sí han relacionado empíricamente la conducta

autore-portada del estudiante con algunas conductas ejecutadas directamente en el medio real, pero no lo hacen a corto y largo plazo, por lo cual este trabajo, adoptará entre sus fines establecer una vinculación entre una escala de autoreporte y una ejecución directa tanto inmediata como demorada.

Si se piensa que la educación o instrucción escolar (entre otras cosas) no se hace para sortear un requisito administrativo o de librarse de un obstáculo, sino que se pretende construir conocimientos o desarrollar comprensión (Castañeda, 1993), para su posterior aplicación o uso, lo menos que se puede esperar es que este conocimiento dure algún tiempo en la memoria del estudiante.

Adicionalmente a lo anterior, si el estudio de la relación entre las variables de autorregulación y la ejecución de tareas del mundo académico real se hace, es con la expectativa de que una vez identificadas las variables de autorregulación del buen lector se pueda pasar a enseñar éstas y con ello contribuir a la mejoría del rendimiento académico de los estudiantes (Wiltrock y Lumsdaine, 1977).

Se seleccionó la escala de Aguilar-Villalobos (1993) de autorregulación, por su respaldo psicométrico y a la vez por su proximidad a conductas de estudio (Pintrich, 1998); concretamente la primera parte de ésta, evalúa la fijación de metas.

La segunda parte de esta

escala, evalúa deficiencias en el mantenimiento de las intenciones en la memoria, lo cual, conforme a Greeno (1977), coincide con la relación directa del proceso de comprensión con el de memoria.

Una razón adicional para el estudio de este instrumento es su posible aplicación en otros niveles educativos, como son los grados finales de niveles básicos e intermedios de educación, pues se trata de un instrumento breve y sencillo de aplicar y calificar, además de contar con plausibilidad psicométrica, como ya se ha mencionado antes.

En breve, considerando la escasez de estudios que vinculen la conducta de autoreporte y la de ejecución directa, este trabajo se propuso el logro de los siguientes objetivos.

Objetivos

Se determinó la relación que existe entre la autorregulación, evaluada mediante la escala de autoreporte de Aguilar-Villalobos, (1993) con una ejecución directa como es la comprensión lectora medida mediante la porción ejecutiva de la escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda-Figueiras, (1995) de manera inmediata y demorada (ocho días después de la primera administración).

Partiendo de los hallazgos de Aguilar Villalobos (1993) y González y Maytorena (2002), se elaboró la hipótesis de que existe una relación positiva entre autorregulación y la comprensión

de textos inmediata y demorada.

Método

Población

La población estuvo compuesta por todos los estudiantes del último semestre de las preparatorias de una universidad pública de Yucatán, aproximadamente: 1,584 estudiantes.

Muestra

Se seleccionó una muestra de manera no probabilística por conveniencia de los estudiantes del último semestre de las preparatorias de la universidad mencionada; se evaluaron a 278 estudiantes de este semestre.

Instrumentos

Se usó la Escala de Autorregulación de Aguilar-Villalobos (1993), la cual comprende 20 reactivos tipo Likert de cuatro rangos y cuenta con respaldo empírico, ya que ha sido utilizada por varios autores quienes reportan propiedades psicométricas aceptables de la misma (Góngora, Mézquita y Couoh, 2004) y Uitzil, Couoh y Mézquita, 2005).

Se realizó un análisis psicométrico de la escala de autorregulación y se encontró que todos sus reactivos discriminaron entre los puntajes extremos (25% superior vs. 25% inferior) del total de la escala y dieron un alfa de Cronbach de .78.

La comprensión lectora se midió por medio de la porción ejecutiva del EDAOM de Cas-

tañeda-Figueiras (1995), la cual consta de un texto ("Los dos reyes y los dos laberintos" de Borges) y una prueba de comprensión de 20 reactivos mixtos; 10 de opción múltiple o de reconocimiento (una opción correcta y tres distractores) y 10 de respuesta breve, tipo recuerdo guiado. Esta escala también cuenta con apoyo empírico previo que muestra adecuadas propiedades psicométricas (Mézquita, 2003, Castañeda y Ortega, 2004 y Salas, Couch y Mézquita, 2005); al igual que para el instrumento anterior, se realizó un análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y se encontró que sus 20 reactivos discriminaron entre los puntajes extremos (25% superior vs 25% inferior) del total de la prueba y arrojaron un alfa de Cronbach de .73.

Procedimiento

Después de haber solicitado los debidos permisos a las autoridades de las preparatorias, se procedió a pedirles a los estudiantes su cooperación, previa explicación de los objetivos del estudio y la garantía de confidencialidad de los resultados. La administración de ambos instrumentos se realizó de manera colectiva en los propios salones de clase de las preparatorias. El tiempo que los sujetos se tomaron en responder los instrumentos fue aproximadamente de 30 minutos.

En un primer momento, se aplicó a los estudiantes la prueba de comprensión lectora para me-

dir su comprensión inmediata (se les daba su material de lectura), y la escala de Autorregulación de Aguilar-Villalobos (1993). En el segundo momento (ocho días después), se aplicó la prueba de comprensión lectora sin proporcionar el material de lectura.

Resultados

Resultados de las escalas de Comprensión de Textos y Autorregulación

Se puede afirmar que los estudiantes poseen habilidades adecuadas para la comprensión de textos escritos en sus modalidades de reconocimiento. Estos puntajes se encuentran significativamente por encima de la media teórica tanto para el reconocimiento inmediato ($t(250) = 23.12$, $p. = .0001$), como demorado ($t(244) = 20.54$, $p. = .0001$).

Aunque sus habilidades en el área de recuerdo de textos escritos ya sea inmediato o demorado, se encuentran ligeramente por debajo de la media teórica, éstas diferencias no son significativas. Para el caso de recuerdo inmediato se obtuvo una $t(240) = -1.68$, $p. = .24$ y para el caso de recuerdo demorado una: $t(211) = -.78$, $p. = .43$.

Se obtuvieron puntajes que indican que estos estudiantes presentan un buen desarrollo de sus habilidades de autorregulación, tanto en lo referido a actividades de estudio generales, como en lo que atañe a actividades relativas a la comprensión de textos específicamente, pues su

media rebasa significativamente la media teórica: $t(277) = 17.77$, $p. = .0001$ lo cual se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Resultados en las escalas de Comprensión de textos y Autorregulación

		Media teórica	Media Empírica	Desviación estándar	
Comprensión de textos	Inmediata	Reconocimiento	5	7.61	1.77
		Recuerdo	10	7.68	1.17
	Demorada	Reconocimiento	5	7.46	1.87
		Recuerdo	10	7.76	1.37
Autorregulación			50	58.07	7.57

Análisis de la correlación entre la Autorregulación y la Comprensión de textos

Se estableció posteriormente una correlación entre las dos variables estudiadas, encontrándose que no existe correlación entre las habilidades de autorregulación y la de comprensión de textos inmediata ni en lo referido a reconocimiento: $r = .08$, $p. = .19$, ni en lo referido a recuerdo: $r = .04$, $p. = .49$; tampoco se presenta correlación significativa entre la autorregulación y la comprensión de textos demorada en

el aspecto de recuerdo $r = .10$, $p. = .11$.

El único caso en el que se encontró una correlación positiva de la autorregulación con la comprensión de textos, fue en la de tipo demorada de reconocimiento $r = .20$, $p. = .001$, aunque es conveniente puntualizar que dicha correlación es baja.

Lo anterior permitió concluir que la hipótesis del estudio sólo se cumplió en el caso de la relación entre la autorregulación y la comprensión de textos demorada evaluada en la modalidad de reconocimiento.

Tabla 2
Correlaciones específicas entre la Autorregulación y la comprensión de textos

Autorregulación	Comprensión de textos			
	Inmediata		Demorada	
	Reconocimiento	Recuerdo	Reconocimiento	Recuerdo
	.08	.04	.20**	.10

La correlación es significativa al nivel .001 (2-tailed).

Discusión

Los resultados apuntan a que según lo referido por los estudiantes, éstos poseen habilidades para autorregularse por encima de la media; tales resultados deben ser tomados con cautela, ya que más que una habilidad real para autorregularse pueden reflejar un desconocimiento y una escasa reflexión de los estudiantes acerca de cómo organizar sus actividades de lectura, dado que muchos de ellos poseen escasos hábitos de lectura.

Se puede afirmar que sus habilidades de comprensión de textos a nivel de reconocimiento, tanto de manera inmediata como demorada, se encuentran significativamente por encima de la media teórica, lo cual apunta a que estos estudiantes poseen un adecuado desarrollo de su vocabulario y cuentan con las habilidades verbales necesarias para entender los textos.

En el caso de la comprensión de textos a nivel de recuerdo, los puntajes están ligeramente por debajo de la media teórica, sin embargo, al no ser estas diferencias estadísticamente significativas, se puede afirmar que estos estudiantes también cuentan con habilidades de recuerdo aceptables pero menores cuando se comparan con las de reconocimiento.

Estos resultados dan sin embargo, una visión alentadora ya que presentan un adecuado desarrollo de las habilidades de comprensión de textos escritos. No obstante, se sugiere desarrollar estrategias que permitan incrementar el desarrollo de habilidades de recuerdo, específicamente se propone el desarrollo de habilidades para la organización de textos escritos y el manejo de la información evaluada mediante contextos de recuerdo.

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.
- Castañeda-Figueiras, S. (1993). *Estructuración del conocimiento a partir de lo leído. Un marco de trabajo evaluativo*. Tesis de doctorado no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Castañeda-Figueiras, 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.
- Castañeda-Figueiras, S. (1996). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185.
- Castañeda, S. (2004). (Coord.). *Educación, aprendizaje y cognición*. México: Manual Moderno.
- Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En Castañeda, S. (Coord.). *Educación, aprendizaje y cognición*. (pp.227-299). México: Manual Moderno.
- Góngora-Méndez, S., Mézquita-Hoyos y Couoh-Pérez. J. (Septiembre 2004). Hacia la validación de una escala de autorregulación para un nuevo contexto. XII Congreso Mexicano de Psicología. Guanajuato, Guanajuato.
- González, D. y Maytorena, M. (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 N. J. Castellan, D. B. Pisoni y G. R. Potts (Edits.). *Cognitive theory*, (vol. 2). Nueva Jersey, LEA.
- Mézquita Hoyos, Yanko N. (Octubre, 2003). Técnicas de calificación y propiedades psicométricas del EDAOM: Un estudio preliminar.

XI Congreso Mexicano de Psicología. Campeche, Campeche.

Mézquita, Y., Castañeda, S. y Couch, J. (1996, Agosto). Evaluating and Fostering Learning Historical Time. *XXVI International Congress of Psychology, Montréal, Canada.*

Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001, Diciembre). *La Evaluación Educativa de la OCDE.* (Comunicado 67).

Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2003). *Panorama de la educación.* (Traductor: Secretaria de Educación Pública y Claudia Esteve). México: Editorial Santillana. (Trabajo original publicado en 2002).

Ortega, J. (2002). Estilos de aprendizaje y creatividad en estudiantes de una universidad pública Yucateca. *Tesis de Licenciatura no publicada.* Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida Yucatán México.

Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje autorregulado. En Castañeda, S. (Edit.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas* (págs. 229-262). México: Miguel Ángel Porrúa.

Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006). Gobierno Federal 2001-2006, recuperado el 8 de Febrero de 2006: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=32>

Wiltrock, Mc. y Lumsdaine, A. (1977). Instructional psychology. *Annual Review psychology.* 28, 417-459.