

## CONTENIDO TEÓRICO DEL TEXTO Y FORMACIÓN DE HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

GERMÁN MORALES / NADIA CRUZ / MANUEL HERNÁNDEZ /

CÉSAR CANALES / HÉCTOR SILVA / ROSALINDA ARROYO / CLAUDIO CARPIO

### Resumen:

Con base en el modelo de Ajuste lector, el presente estudio evaluó la interacción entre el contenido teórico del texto y el tipo de criterio impuesto en su lectura sobre el desempeño en tareas de ajuste lector. Participaron 20 estudiantes de Psicología asignados a uno de cuatro grupos diferenciados por el tipo de contenido teórico del texto: mentalista o conductual y la variabilidad del criterio impuesto en su lectura. Se aplicó una evaluación inicial a los participantes, la intervención y una segunda evaluación. Se encontró que la imposición de criterios variables afectó positivamente el desempeño en la segunda evaluación, independientemente del contenido teórico del texto leído. Los resultados se discuten en términos del papel del contenido teórico del texto en la formación de habilidades lectoras.

### Abstract:

Based on the model of reading adjustment, the present study evaluated the interaction between the theoretical content of the text and the type of reading criteria established for performing tasks of reading adjustment. The participants were twenty psychology students assigned to one of four groups, which were differentiated by the type of theoretical content of the text (mentalist or behavioral) and the variability of the criteria established for reading. The initial evaluation of the participants was followed by the intervention and a second evaluation. The findings show that establishing variable criteria has a positive effect on performance in the second evaluation, independent from the theoretical content of the text read. The results are discussed in terms of the role of the text's theoretical content in the formation of reading skills.

**Palabras clave:** comprensión de lectura, estrategias de aprendizaje, habilidades, hábitos de lectura, educación superior, México.

**Key words:** reading comprehension, learning strategies, skills, reading habits, higher education, Mexico.

---

Germán Morales, Nadia Cruz, Manuel Hernández, César Canales, Héctor Silva, Rosalinda Arroyo y Claudio Carpio son integrantes del Grupo T de investigación Interconductual, Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Av. de los Barrios núm. 1, Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México. Toda comunicación relacionada con este trabajo, favor de dirigirla a Germán Morales. CE: gmoralesc@unam.mx

Este trabajo fue posible gracias a los financiamientos de la DGAPA de la UNAM a través de los programas PAPIME PE301909, PAPIIT IN304810 y PAPCA 60 2010-2011.

## Introducción

**E**l momento histórico actual –caracterizado por la producción exponencial de conocimiento, en prácticamente todas las esferas de actividad humana y con un avance tecnológico vertiginoso– exige de los individuos habilidades que le permitan hacer contacto con aquellas producciones que resultan importantes para los problemas que cotidianamente enfrentan (Bleiklie, 2005; Olivé, 2007). En este contexto mundial las disciplinas científicas también se encuentran marcadas con el sello de los cambios acelerados, entre otros, en sus objetivos y en sus cuerpos teóricos (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011); ahora más que nunca, el trabajo científico es una visión tentativa y provisional del mundo (Jiménez, 2004). Por ello, para los futuros investigadores resulta importante estar actualizados en los conocimientos que se generan, pero es mucho más relevante aprender las formas de comportamiento de su comunidad (Carpio e Irigoyen, 2005).

En el caso particular de la psicología, coexisten una gran cantidad de perspectivas teóricas con sus correspondientes corpus de saberes que –en un momento de expansión del conocimiento– ha configurado un ámbito disciplinario con un crecimiento cuantitativo extraordinario, pero con pocas coincidencias (Ribes, 2001). Uno de los aspectos en los que más se resiente la falta de coincidencias es en los criterios paradigmáticos sobre qué y cómo lo estudia. Por supuesto, la formación de nuevas generaciones de psicólogos resiente esta situación, ya que también se aprecia la falta de acuerdos sobre lo que tienen que aprender los alumnos y sobre las formas de enseñar (Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa, 2005).

No obstante la divergencia de visiones sobre la forma de enseñanza de la psicología, uno de los elementos que más se emplea con fines didácticos en prácticamente todas las escuelas es el texto, con dos prácticas estrechamente relacionadas (Morales, Pichardo, Arroyo, Canales, Silva y Carpio, 2005). Por un lado la escritura de materiales por parte de los aprendices y, por otro, la lectura de temas especializados tanto en libros como en revistas. Ambas prácticas se han reconocido como cruciales en la formación, no sólo de psicólogos, sino de todo aquel que se encuentra en la escolarización universitaria (Carlino, 2005; Pacheco, Reséndiz y Mares, 2010), aunque su estudio de manera sistemática e integrada es escaso y relativamente reciente (Padilla, Solórzano y Pacheco, 2009).

En la formación de psicólogos con una orientación científica, la lectura de materiales cobra especial atención debido a que es una actividad

crítica para estar actualizado y clave para tener puntos de partida y de contraste con lo trabajado por la comunidad (Padilla *et al.*, 2009). En los textos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina se encuentran contenidos, de manera formal, los criterios y cánones teóricos de la comunidad de referencia, así como los productos del trabajo regulado por la perspectiva teórica que comparten sus miembros.

El estudio y la lectura de textos, como práctica didáctica, son complejos; en sus análisis se ha reconocido la participación de la lingüística, la antropología, la semiótica, la semiología y, por supuesto, la psicología (mayoritariamente de corte cognitivo) (Van Dijk, 1978). Este análisis interdisciplinario, conlleva la falta de una definición única de “texto” y de “lectura”. En el caso del análisis psicológico de la enseñanza-aprendizaje del tema el texto cobra importancia por el comportamiento de los científicos. ¿Hasta qué punto el texto orienta, configura o determina la formación de nuevos científicos? ¿Qué tipo de habilidades promueve con su lectura? ¿La lectura de un tipo de materiales configura un tipo de científico? Estas preguntas son amplias pero relevantes en la investigación tanto de la lectura, como de la educación científica.

En el caso que tratamos, intuitivamente, se podría esperar que los diversos cuerpos teóricos existentes promuevan diferentes cosas por aprender, gracias a la variedad de criterios paradigmáticos, metodológicos y procedimentales en la disciplina psicológica. Con una idea parecida Padilla (2006; 2008) realizó una investigación con estudiantes de bachillerato para evaluar la correspondencia entre el tipo de categorías –de una de cuatro teorías– a las que los estudiantes eran expuestos por medio de textos, con las competencias que desarrollaban al simular un experimento con el tipo de teoría asignada. Se escogieron las teorías del condicionamiento operante, computacional, genética de Piaget y de rasgos; y las categorías operacionales, de medida, taxonómicas y representacionales. La tarea fue que los estudiantes simularan un estudio experimental sobre formación de conceptos en una de las perspectivas asignadas. Según la autora, los resultados respaldan el supuesto de que la dominancia categorial (la inclinación de una teoría por cierto tipo de categorías) leída en los textos, promueve, determina o facilita la adquisición y el desarrollo de un tipo u otro de competencias conductuales.

Si bien el estudio de Padilla no tenía como interés central la lectura de textos de diferentes perspectivas teóricas, la forma como entraban en

contacto los estudiantes con estas perspectivas y las actividades que realizaban, terminó siendo la lectura un factor importante para establecer correlaciones entre categoría teórica y tipo de competencia desarrollada.

Los datos obtenidos por Padilla (2006) resultan interesantes para continuar explorando el papel de los materiales en la formación científica. Sin embargo, para avanzar en el análisis de la lectura de textos –científicos o no y de las habilidades que a partir de ahí se desarrollan– se requiere de una caracterización de la lectura y de las habilidades que posibilite un acercamiento que no descansa en la singularidad de quien o de qué lee, y que su caracterización no quede subsumida en las definiciones de otras disciplinas.

Desde una perspectiva interconductual se asume a la lectura como un tipo de interacción (Kantor, 1978) donde participan gran cantidad de elementos que pueden ser agrupados en torno a los siguientes elementos:

- 1) El lector y los factores que pone en juego cuando lee: motivos, intereses, historia de referencialidad (lo que ha leído o lo que ha escuchado), las habilidades y sus competencias. Las habilidades son definidas como la correspondencia funcional entre las propiedades fisicoquímicas, orgánicas y convencionales de la actividad de un organismo, con las propiedades de aquello con lo que se interactúa. Esta correspondencia cobra sentido en el cumplimiento de un criterio de ajuste. Mientras que las competencias se definen como tendencia a la efectividad en el cumplimiento de un criterio (Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva, 2007).
- 2) El texto que se lee: donde se incluyen elementos como longitud, tipo de letra, dominio disciplinario, elementos gramaticales y referentes.
- 3) Factores disposicionales, como elementos que incrementan la probabilidad de que la interacción se presente: condiciones biológicas del lector, condiciones climáticas y situacionales en las que se lee.
- 4) Finalmente, los criterios o requerimientos que se imponen al realizar la lectura y que pueden estructurar las interacciones lectoras en niveles cualitativamente diferentes y de complejidad funcional postulados por Ribes y López (1985): contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y no referencial. Los criterios de ajuste son las demandas conductuales a satisfacer en la interacción lectora: ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia (Carpio, 1994).

Con base en la clasificación nivel-criterio, se reconocen cinco criterios funcionales generales de comportamiento, que pueden caracterizar cinco tipos de comportamiento lector que es funcionalmente pertinente al criterio impuesto en la interacción lectora y las condiciones en que se lee, de ahí que se denomine ajuste lector y sus tipos son los siguientes:

- 1) En el primer nivel funcional, denominado contextual, el ajuste lector ocurre como correspondencia morfológica convencional entre la actividad vocal, manual o gestual del lector y las propiedades físicas del texto. El tipo de criterio que se cubre es de ajustividad y como ejemplo tenemos: lectura en voz alta, transcripción, recuperación de información textual, entre otros.
- 2) En el segundo, el suplementario, el ajuste requiere actividades específicas relacionadas con elementos presentes físicamente en el texto, es decir, generar efectos como seguir un instructivo, subrayar información, parafraseo, etcétera. El criterio que se cumple es de efectividad.
- 3) En el selector, el ajuste supone una correspondencia entre elementos presentes dentro del texto y acciones que el lector en una situación “extra-texto” debe desarrollar, como leer y responder preguntas de manera diferente a la planteada en el texto, seguir instructivos o señalamientos del tipo “en caso de... haga...”. El criterio es de pertinencia.
- 4) En el sustitutivo referencial, el ajuste tiene lugar cuando el lector cumple criterios de congruencia, estableciendo relaciones lingüísticas entre elementos presentes en el texto con otras situaciones específicas. Por ejemplo, relacionar lo leído con una anécdota y utilizarla para ejemplificar lo leído en el texto.
- 5) El quinto nivel, sustitutivo no referencial, se cumple el criterio de coherencia donde requiere que el lector establezca relaciones lingüísticas abstraídas por completo de toda situación específica (relaciones entre relaciones y productos lingüísticos) como cuando se contrastan conceptos, teorías, se formulan principios o leyes (Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007; Morales *et al.*, 2005).

Amparada en la caracterización anterior, Ramírez (2003) realizó un estudio para evaluar el efecto del tipo de texto (narrativo o expositivo) sobre el ajuste lector, en dos niveles educativos (secundaria y preparatoria). Su

trabajo partía de la suposición de que entre ambos tipos existen diferencias que tienen que ver con:

- 1) referentes contenidos en cada uno, es decir, en los narrativos se describen situaciones, lugares u objetos que pueden tener correspondencia con referentes concretos, los que a su vez son susceptibles de ubicarse en coordenadas espacio-temporales; mientras que los expositivos consisten básicamente en construcciones lingüísticas que no guardan, necesariamente, correspondencia con elementos que se puedan ubicar en el espacio o tiempo. Por ende, el comportamiento de los lectores se puede estructurar en un nivel funcional particular dependiendo del tipo de texto al que se enfrenten;
- 2) los objetivos que persiguen los autores de un texto de corte narrativo (relatar historias, anécdotas) son diferentes a los de un material descriptivo o expositivo (transmitir resultados de un experimento, una encuesta);
- 3) las propias demandas que se le imponen a los lectores en la lectura del texto pueden ser diferentes, ya que en el caso de textos narrativos los requerimientos guardan correspondencia, principalmente, con los elementos contenidos en el texto (reconstruir la historia); mientras que en los expositivos los criterios a satisfacer, frecuentemente, demandan relacionar elementos contenidos y no contenidos en el texto (integrar nuevos datos en un marco teórico específico, formular nuevos planteamientos a partir de los leídos).

### **La investigación**

Para evaluar empíricamente estas consideraciones participaron 72 estudiantes, 36 de secundaria y 36 de preparatoria asignados a 24 grupos, definidos por el grado escolar, el tipo de texto que se les pedía leer y la imposición o no de diferentes criterios de ajuste. En los resultados se encontró un mejor desempeño ante los criterios impuestos con los textos narrativos, independientemente del nivel. Ramírez explicó esos resultados atendiendo a la historia particular del estudiante respecto de los materiales, señalando que los de estos niveles están más habituados a interactuar con textos de tipo narrativo que expositivo, en cuanto a los términos que contiene, las situaciones que refiere, etcétera. Aunque también reporta que, a medida que aumenta la complejidad del criterio, el desempeño de los participantes

se torna inefectivo. De estos resultados la autora concluye que las habilidades (entendidas como desempeño que satisface criterios) y competencias (entendidas como tendencia a la efectividad) lectoras desarrolladas en ambos grupos de estudiantes no son cualitativamente diferentes entre sí, lo cual en el caso del grupo de preparatorianos puede ser preocupante si se considera que es el nivel más cercano al pregrado, en el que se solicita cubrir demandas de mayor complejidad como interactuar con construcciones lingüísticas, con referentes abstraídos de toda situación, con lenguajes simbólicos, entre otros.

Los datos obtenidos por Ramírez (2003) apuntan a sostener que el tipo de criterio y el texto narrativo ocurren en una interacción lectora, donde ambos elementos resultan importantes en la formación de estas habilidades en estudiantes de secundaria y preparatoria. Mientras que Padilla (2006; 2008) sostiene que el desarrollo de competencias (como conjunto de habilidades) de preparatorianos, depende del tipo de teoría a la que son expuestos, la que, en última instancia, es presentada en el texto. En un trabajo reciente, Morales, Silva y Carpio (en prensa) reportan que si a los estudiantes de licenciatura se les impone el mismo tipo de criterio –por ejemplo, uno que demande solamente repetir lo leído– la habilidad que se desarrollará tendrá que ver con la repetición literal de los textos, sin importar que lean textos diferentes; en ese sentido, el criterio al ser del mismo tipo funcional, parece tornar homogéneos los materiales. Por el contrario, si se imponen criterios de diferente complejidad funcional a los estudiantes, se incrementan las probabilidades de desarrollar habilidades diferenciales, aunque sea el mismo texto. En este estudio, se variaba el número de lecturas pero todos pertenecían a la misma perspectiva teórica y compartían temática, es decir, no hubo una diferenciación como tal del contenido.

Es de resaltar que los estudios de Padilla (2006) y Ramírez (2003) no fueron con estudiantes de nivel superior, mientras que en el de Morales y colaboradores (en prensa) no se atendió a una distinción narrativa-expositiva, ni de los textos en función de la perspectiva o multiplicidad teórica que caracteriza a la psicología. Con los datos de estos estudios no es posible determinar si existe una correspondencia entre el contenido teórico de los mismo con el tipo de habilidades que lectores universitarios desarrollan. Para dar respuesta a la anterior interrogante es necesario variar el contenido teórico y el criterio, que permita determinar el grado de participación de estos factores en la configuración de habilidades lectoras

con textos científicos de psicología. Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos de variar el tipo de teoría de los textos y el criterio a cumplir sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas de ajuste lector.

### **Método**

Participaron voluntariamente veinte estudiantes que cursaban el segundo semestre de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 20 años.

Se utilizaron hojas de papel bond tamaño carta que contenían diferentes tipos de texto y ejercicios por resolver; también lápices de 2 ½ y goma para borrar.

Las sesiones se llevaron a cabo en una de las aulas del edificio de psicología de la FES-I, de aproximadamente 4 x 6 metros, con una mesa, aproximadamente 30 pupitres y un pizarrón. La luz era artificial y la ventilación adecuada.

### **Diseño**

El estudio se condujo como parte de las clases normales de la materia de Psicología experimental teórica II, y consistió de tres fases, que se describen a continuación.

#### **Evaluación 1**

Los participantes se sentaron en las sillas y se distribuyeron en el aula como en las clases ordinarias; enseguida, fueron expuestos a una primera evaluación, que consistió en leer una serie de impresos y, posteriormente, resolver con lápiz, una tarea que acompañaba a cada uno de los textos.

Diez de los materiales eran fragmentos de *El discurso del método*, de René Descartes, de corte mentalista; los otros diez eran de *Psicología interconductual*, de Jacob R. Kantor, de corte interconductual. Ambos textos trataban sobre las características del comportamiento, pero los supuestos teóricos en los que descansan sus explicaciones y el tipo de términos empleados son diferentes e inconmensurables.

Cada material tenía una extensión aproximada de 15 a 20 renglones, con un promedio de 150 a 200 palabras y era acompañado con una tarea que el participante debía resolver con base en el texto. En total, se presentaron 20 textos con 20 tareas. De las tareas, diez estaban elaboradas con el mismo criterio (ajustividad), ya que su satisfacción demanda que el lector haga contacto

con las propiedades literales del texto, asunto que cualifica la suposición de la posición intelectualista: basta con saber el contenido del texto para llevar a cabo otras actividades. Los otros diez estaban elaborados con base en cada uno de los cinco tipos de criterios (ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia). Las instrucciones proporcionadas fueron:

A continuación se te proporcionarán una serie de textos, los cuales deberás leer cuidadosamente; posteriormente se te presentan una serie de ejercicios que deberás resolver con base en la lectura de los textos que les acompañan.

Una vez que los participantes iniciaban con la lectura y con los ejercicios, no se les proporcionó instrucción alguna ni se les retroalimentó.

### Intervención

Al siguiente día de la Evaluación 1, se asignaron cinco estudiantes a cada uno de los siguientes grupos (cuadro 1):

- 1) Teoría Mentalista-Criterio Constante (M-CC)
- 2) Teoría Mentalista-Criterios Variables (M-CV)
- 3) Teoría Interconductual-Criterio Constante (I-CC)
- 4) Teoría Interconductual-Criterios Variables (I-CV)

CUADRO 1

*Condiciones a las que fueron expuestos los grupos durante el estudio*

Grupos	Evaluación 1	Intervención	Evaluación 2
M-CC	Lectura de 20 textos (10 mentalistas y 10 interconductistas)	15 textos (por sesión) teoría Mentalista (M) con criterio Constante (CC)	Lectura de 20 textos (10 mentalistas y 10 interconductistas)
M-CV	Resolución de 20 tareas de ajuste lector con criterios variables y constantes	15 textos (por sesión) teoría Mentalista (M) con criterios Variables (CV)	Resolución de 20 tareas de ajuste lector con criterios variables y constantes
I-CC		15 textos (por sesión) teoría Interconductista (I) con criterio Constante (CC)	
I-CV		15 textos (por sesión) teoría Interconductista (I) con criterios Variables (CV)	

La intervención se llevó a cabo en cinco sesiones, en cada una se les proporcionaron 15 textos con sus ejercicios correspondientes, en total 75 materiales-ejercicios durante la intervención. Ambos estaban impresos en hojas de papel bond tamaño carta; en el lado izquierdo estaba el texto y en el derecho se encontraba el criterio y el ejercicio por resolver. Cada grupo se distinguió por el tipo de intervención que recibió. El M-CC fue expuesto a textos mentalistas y ejercicios con base en criterios de ajustividad; el grupo M-CV tuvo materiales mentalistas con ejercicios de los cinco tipos de criterios; el I-CC tuvo materiales interconductistas con criterios de ajustividad y el I-CV recibió textos interconductistas con los cinco tipos de criterios.

Los textos fueron fragmentos diferentes a los empleados en la Evaluación 1, pero extraídos de los mismos libros para mantener el tipo de contenido teórico. Una vez que se les proporcionó el material para su lectura, se les dieron instrucciones similares a las de la Evaluación 1, pero se les indicó que cuando terminaran con un ejercicio se lo entregaran al docente para su calificación. Si el desempeño era correcto, se le regresaba el material al estudiante y se le decía que podía continuar con el siguiente ejercicio; si era incorrecto, se le pedía la corrección. El tiempo para resolver los ejercicios fue de dos horas es decir la duración de la clase.

## Evaluación 2

Al siguiente día de la intervención se les aplicó, a todos los integrantes, una evaluación semejante a la primera, los textos fueron los mismos que en la Evaluación 1, pero los ejercicios eran diferentes y se presentaron de manera aleatoria. Al igual que en la primera evaluación, no se proporcionó retroalimentación a los estudiantes.

## Resultados

El objetivo del presente estudio fue evaluar la interacción entre el contenido teórico del texto y el tipo de criterio impuesto en su lectura sobre el desempeño en tareas de ajuste lector. Para el análisis de resultados, se empleó una escala de medición de tipo nominal, ya que se evaluó el desempeño de los participantes en términos de respuesta correcta/incorrecta por cada tarea. Se obtuvieron los datos de los cambios ocurridos en la Evaluación 2 con respecto a la Evaluación 1, observando modificaciones positivas cuando

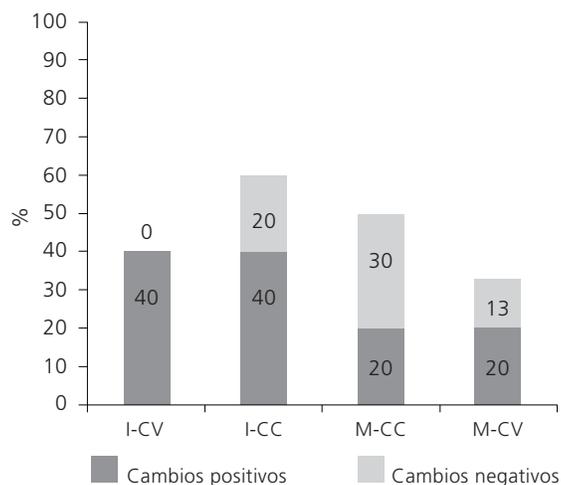
una respuesta incorrecta en la primera evaluación cambiaba a correcta en la segunda, y virajes negativos en los casos en que la respuesta primera era correcta y cambiaba a incorrecta.

Con fines de representación, se graficaron los porcentajes de cambios positivos y negativos por grupo. En términos generales, se observa que el grupo que leyó textos de corte interconductual y que cubrieron criterios variables logró 40% de cambios positivos en las respuestas correctas, sin observar negativos o retrocesos. Mientras que el grupo que leyó textos interconductuales entrenado a satisfacer criterios constantes obtuvo 40% de positivos (igual que el grupo anterior) pero se observa un 20% de negativos. Lo anterior permite sostener que implementar condiciones variables tiene como consecuencia un efecto positivo en el porcentaje de respuestas correctas y menos efectos negativos en el desempeño efectivo en tareas de ajuste lector con un texto de corte interconductual.

Por su parte, el grupo que leyó textos mentalistas y que tenía que cubrir criterios constantes, obtuvo 20% de cambios positivos (porcentaje menor que los alcanzados por los grupos que leyeron textos interconductuales) y 30% de negativos en las respuestas correctas, lo cual indica que hay mayor probabilidad de observarlos bajo estas condiciones en particular. Finalmente, el grupo que leyó textos de corte mentalista que fue entrenado a satisfacer criterios variables, obtuvo 20% de cambios positivos (igual que el otro grupo que también fue expuesto a textos mentalistas) y 13% de negativos (el menor de los porcentajes de retrocesos de los grupos que mostraron pérdidas). Esto indica que, si bien el porcentaje de cambios positivos es menor comparado con el alcanzado por los grupos que leyeron textos interconductuales, la imposición de criterios variables se aprecia en una menor disminución del desempeño de sus miembros en la segunda evaluación (gráfica 1). A fin de determinar si los cambios observados en la Evaluación 2 son estadísticamente significativos, se aplicó una prueba McNemar con los datos que indicaban el desempeño de cada grupo en términos de modificaciones positivas y negativas, encontrando que únicamente los cambios observados en el grupo que leyó textos interconductuales entrenado a satisfacer criterios variables (I-CV) son estadísticamente significativos, ya que  $X^2(1, 20) = 7, p < 0.05$ .

GRÁFICA 1

*Porcentaje de cambios positivos y negativos alcanzado por cada uno de los grupos*

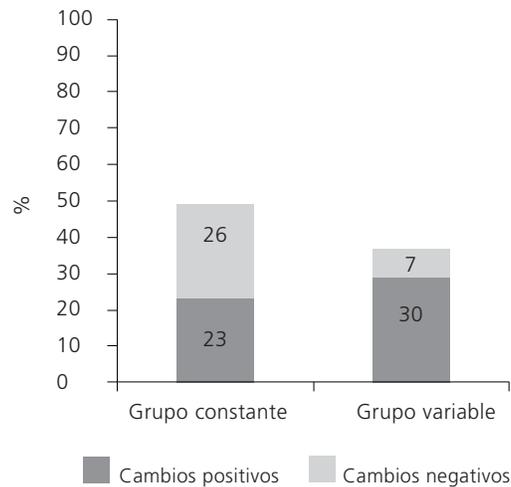


Para continuar con el análisis, los datos fueron agrupados en términos de tipo de entrenamiento recibido (constante/variado) y por el contenido teórico leído (mentalista/interconductual). Por entrenamiento, se encuentra que los grupos en los que se impusieron criterios constantes (ajustividad) incrementaron 23% en la segunda evaluación, mientras que los que fueron expuestos a criterios variables incrementaron 30% respecto de la primera evaluación. Cabe señalar que los grupos expuestos a criterios constantes tuvieron un mayor porcentaje de cambios negativos (26%) en comparación con el 7% observado en los grupos con criterios variables por satisfacer (gráfica 2). Este dato es consistente con lo encontrado en el estudio de Morales *et al.* (2010), en el sentido de que la variabilidad de los criterios por satisfacer en tareas de ajuste lector, es mejor que la imposición de criterios del mismo tipo, independientemente del texto que se lea.

A fin de determinar la significancia de los cambios en la segunda evaluación, también se aplicó una prueba McNemar para ambos grupos, conforme al tipo de criterio expuesto (constante/variado) observando diferencias estadísticamente significativas para aquellos con criterios variables, ya que,  $X^2(1, 20) = 4.4$ ,  $p < 0.05$ . Por otro lado, en la misma prueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos expuestos a un criterio constante, puesto que  $X^2(1, 20) = 0.07$ ,  $p < 0.05$ .

GRÁFICA 2

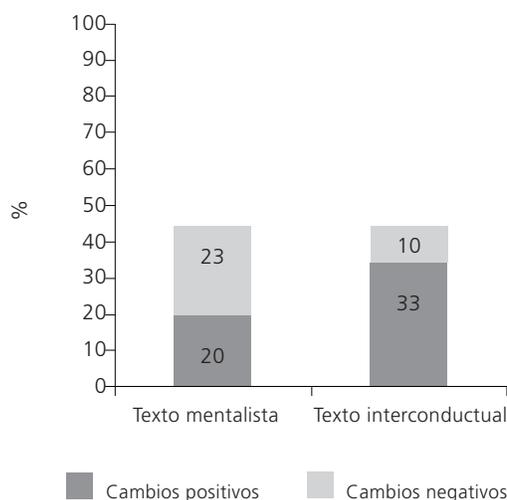
*Porcentaje de cambios positivos y negativos por los grupos organizados por la variabilidad o constancia del criterio de ajuste durante la intervención*



Por otro lado, comparando los resultados en términos del tipo de contenido teórico que leyeron durante el entrenamiento los diferentes grupos, se puede apreciar que los expuestos a textos mentalistas obtuvieron un 20% de cambios positivos, mientras que quienes leyeron los de corte interconductista alcanzaron un 33% de modificaciones positivas en las respuestas correctas, es decir, hubo mayor avance con los textos de corte interconductual que mentalistas. En cuanto a los cambios negativos observados, fue el grupo de textos interconductuales el que obtuvo un menor porcentaje de éstos (10%) en comparación con los de texto mentalista, cuyos participantes mostraron un 23% (gráfica 3).

Al aplicar la prueba de McNemar para ambos grupos, en función de cambios positivos y negativos en el desempeño y conforme con el tipo de texto leído, se observó que el grupo de los interconductistas tuvo cambios significativos en tanto  $X^2(1, 20) = 4.9, p < 0.05$ , mientras que en la misma prueba no se encontraron diferencias significativas para los grupos expuestos a textos de corte mentalista, puesto que  $X^2(1, 20) = 0.03, p < 0.05$ . Para estimar si las diferencias (textos mentalistas/textos interconductistas) son significativas, se aplicó la prueba t de Student para ambos grupos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tanto que  $t(1,734) = 0.08, p < 0.05$ .

GRÁFICA 3  
*Porcentajes de cambios positivos y negativos de los grupos en términos de tipo de texto leído*



### Discusión

Se emplearon dos tipos de contenidos teóricos de los textos, que fueran dos puntos de vista representativos al interior de la disciplina psicológica e inconmensurables entre sí: uno de corte mentalista y otro conductual (interconductual), la comparación realizada entre los datos del desempeño de los estudiantes ante los tipos de texto no refleja una diferencia. De manera general se puede concluir, que el contenido teórico del texto no tuvo un efecto, al menos sistemático, sobre el desempeño de los estudiantes de licenciatura ante tareas con base en criterios de diversa complejidad, que fueron presentadas en la segunda evaluación. Estos datos son coincidentes con los obtenidos por Ramírez (2003) y se incorporan en un panorama más amplio, ya que mientras ese estudio se refería a secundaria y preparatoria ante textos expositivos y narrativos, los datos aquí reportados son parecidos pero en licenciatura y con dos tipos de textos psicológicos, que se distinguían por la teoría desde la cual estaban realizados.

Si se considera que una habilidad se configura a partir de la integración de un criterio de ajuste, el desempeño del individuo y la situación donde

tiene lugar (León, Morales, Silva y Carpio, 2011), entonces el texto en este estudio no promovió por sí mismo algún tipo de desempeño ni de habilidad. Las habilidades de los estudiantes partieron de dos condiciones relacionadas: la imposición de criterios diferenciales y su variación (grupos con texto mentalista e interconductual con criterios variables). En ese sentido, la imposición repetitiva del mismo tipo de criterio va conformando una historia interactiva del individuo que incrementa las probabilidades de que pueda cumplir con estos criterios, aunque cambie el texto, el desempeño probablemente sea parecido. Los datos obtenidos en la segunda evaluación con los grupos en los que no variaba el criterio durante el entrenamiento, respaldan lo anterior y concuerdan con datos ya reportados (Arroyo *et al.*, 2007; Morales *et al.*, 2010).

Si a la imposición repetitiva de un criterio se agrega que es funcionalmente menos complejo, entonces se completa el cuadro que caracteriza a la población estudiantil en el nivel educativo superior: desempeño repetitivo e ineficiente cuando las demandas son novedosas y de mayor complejidad funcional (Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales y Carpio, 2008; Morales *et al.*, en prensa), efecto observado en la segunda evaluación con los grupos en los que se impuso durante el entrenamiento el criterio de ajustividad, que requiere para su cumplimiento remitirse al texto y un desempeño regulado enteramente por el texto y que ordinariamente se refiere como “textual”.

Las implicaciones de sostener que el valor funcional del texto depende del tipo de criterio impuesto, están relacionadas con, al menos, dos aspectos:

- 1) El texto conceptualizado formalmente tiene una estructura, sentido y existencia invariable, mientras que psico-pedagógicamente, tiene tantos sentidos como criterios sean impuestos en la situación de lectura. Considérese por ejemplo: “Todos los hombres son iguales”, puede incorporarse a interacciones diferentes si cambia el requerimiento conductual impuesto, al estudiante se le puede solicitar: “escribe la relación entre esta expresión y la noción de justicia” o “escribe las diferencias si esta declaración es hecha por la líder de un movimiento feminista o por un defensor de los derechos humanos”. Las cuestiones con las que contacta el estudiante y las que va a referir, serán a todas

lucos diferentes, ¿el texto determina lo que hace o dice el individuo que lo lee?, parece que la respuesta es negativa.

- 2) El contenido teórico se puede tornar homogéneo funcionalmente hablando, si el criterio de ajuste no cambia, a tal punto que un estudiante de psicología puede leer muchos textos de diferentes perspectivas teóricas, pero si siempre cumple el mismo tipo de criterio (subrayar lo que considera “importante”) será de poco valor funcional. Esto significa en términos sencillos que “leer mucho” no resultará equivalente a “leer mejor”, ni que resulte en lectores competentes. Para conseguir que los estudiantes desarrollen competencia (tendencia a la efectividad) en tareas de ajuste lector, no basta con que lean mucho sino que lean en diferentes niveles de complejidad funcional; incluso el mismo texto puede ser útil para configurar una competencia, pero no por su contenido teórico sino por la imposición de diferentes criterios funcionales. Luego entonces el contenido o perspectiva teórica del texto no determina el desarrollo de un tipo particular de competencias.

En suma, un estudiante puede establecer contacto con un texto en diversos niveles, pero ello no depende críticamente del tipo de contenido sino de los criterios que el docente le imponga; de tal forma que la preocupación no solamente deben girar en torno a *qué* van a leer sus alumnos sino que deben tener en cuenta *para qué* van a leer considerando la historia académica (qué han leído) y su historia interactiva en general (qué han escuchado o visto).

De los datos obtenidos en este estudio, en conjunción con los reportados por Arroyo *et al.* (2008), Morales *et al.* (2005) y Morales *et al.* (en prensa) se pueden mencionar algunas implicaciones didácticas sobre las interacciones lectoras y las habilidades lectoras:

Primero, el modelo de ajuste lector permite cancelar la posibilidad de aceptar que se lea sólo por leer, se hará con un objetivo. Esto suprime la dicotomía leer y comprender, para postular diferentes niveles de interacción lectora desde los más simples a los más complejos.

Segundo, la satisfacción de criterios de ajuste impuestos por el docente depende de que sean en tiempo y forma, dejándose de lado instrucciones ambiguas como “lee detenidamente...” o “lee con atención...” para dar paso a criterios más precisos: “lee y subraya las palabras desconocidas” o “lee y menciona el objetivo del artículo”.

Tercero, la no satisfacción de criterios se puede deber a que no se impone el criterio a cubrir, el estudiante no hizo contacto con el criterio o no cuenta con las habilidades para satisfacer este criterio, entre otras razones.

Cuarto, la satisfacción de criterios de cierta complejidad no asegura la satisfacción de otros de mayor e incluso menor complejidad, mucho menos cuando el criterio que históricamente ha cubierto el lector es de un mismo tipo (regularmente, criterios de menor complejidad).

Quinto, leer mucho no asegura desempeños lectores efectivos, ya que un asiduo lector puede establecer contacto con el texto siempre en el mismo nivel y con ello desperdiciar la riqueza que el material ofrece. Por el contrario, el enseñarle a los alumnos a leer un texto de diversas maneras, posibilita desempeños lectores futuros más efectivos y variados.

Sexto, no se lee de la misma manera en dos momentos diferentes, ya que puede ocurrir la lectura en diversos niveles y ser interacciones nuevas con textos antiguos. Lo que contradice la suposición de que ya no es necesario releer el mismo texto o que sólo se lo hace para recordar.

Séptimo, el contenido teórico del texto que se lee en licenciatura, no promueve interacciones lectoras de cierto tipo, aunque no se debe ignorar que en el imaginario social se habla de “textos difíciles” o “interesantes”. Algunos materiales pueden llevar a que los ignoren y los alumnos no cuenten con los contactos previos requeridos o los motivos necesarios.

Octavo, leer un texto en diferentes niveles (en voz alta, imaginando paisajes o casos de definiciones, derivando hipótesis, planteando el párrafo que aún no se ha leído), independientemente de su contenido teórico, permite interacciones más variadas y efectivas que si se leen materiales “abstractos”.

Finalmente, con base en la distinción planteada por Ribes (1990) sobre el comportamiento –atendiendo a la variabilidad y efectividad– se pueden trazar algunas directrices para la formación de hábitos, habilidades y competencias lectoras.

En la formación de hábitos se debe considerar la imposición de criterios y un desempeño de los estudiantes que no varía, por ejemplo, en que lean diez cuartillas diarias o un libro por semana o sin importar la temática, el nivel de dificultad.

Mientras que en la formación de habilidades se debe considerar imponer criterios de diferente complejidad funcional, por ejemplo, solicitar

que lea *Seis estudios de psicología*, de Piaget y que enliste las diferentes etapas del desarrollo cognoscitivo o que lea y diseñe un estudio sobre formación del concepto de volumen o que establezca la diferencia entre los planteamientos de Piaget y el de Vygotsky.

En el caso de la formación de competencias, es necesario hacer variaciones morfológicas (del texto, referentes, extensión) y funcionales (a partir de los criterios) en las situaciones de lectura. Iniciar una labor así, tal vez permita que deje de ser una actividad monótona y complicada, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje.

## Anexos

### ANEXO 1

#### *Texto de corte interconductual*

##### **DESARROLLO BIOLÓGICO**

Del mismo modo que la concepción marca el comienzo de un organismo embriológico, así el comportamiento de cierta etapa biológica marca el punto en donde inicia el individuo psicológicamente. Desde luego, es difícil diferenciar las primeras interacciones psicológicas de las biológicas, pues consisten de respuestas a factores como la variación en la presión y los cambios de temperatura. Esta primera etapa ocurre indudablemente antes de que tenga lugar el nacimiento; por ende, la primera evolución psicológica se presenta paralela con la última maduración uterina. Tan pronto como el organismo nace y puede entrar en contacto por sí mismo con el complicado mundo de las cosas, la evolución psicológica procede con velocidad asombrosa. Por necesidad las primeras etapas posnatales siguen estrechamente al proceso biológico. Antes de que el niño pueda mover sus ojos hacia la luz, debe desarrollar las coordinaciones neuro-musculares necesarias; antes de que pueda escapar de un objeto desagradable y dirigirse hacia el juguete deseado, debe ser capaz de gatear. Por consiguiente, en esta primera etapa, el desarrollo biológico y el psicológico están íntimamente ligados.

Ejemplo de ensayo con un texto interconductual con base en un criterio de ajustividad (nivel más simple de interacción lectora)

**Lee el texto y subraya la parte que señala el punto en el que coinciden las interacciones biológicas con las psicológicas**

Ejemplo de ensayo con un texto interconductual con base en un criterio de coherencia (nivel más complejo de interacción lectora)

**Lee el texto y contesta la siguiente pregunta, ¿cuál es la diferencia entre sostener que lo biológico es la base de lo psicológico y sostener que son procesos íntimamente ligados pero independientes?**

ANEXO 2

*Texto de corte mentalista*

**ESPÍRITUS ANIMALES**

La generación de los espíritus animales, que son como un sutilísimo viento, como una vivísima llama, que asciende de continuo muy abundante desde el corazón al cerebro, y se corre luego por los nervios a los músculos poniendo en movimiento todos los miembros; y para explicar cómo las partes de la sangre más agitadas y penetrantes van hacia el cerebro, no es necesario imaginar otra causa sino que las arterias que las conducen son las que salen del corazón en línea más recta, y según las reglas mecánicas, que son las mismas que la naturaleza, cuando varias cosas tienden juntas a moverse hacia un mismo lado, sin que haya espacio bastante para recibir las todas, como ocurre a las partes de la sangre que salen de la concavidad izquierda del corazón y tienden todas hacia el cerebro, las más fuertes deben de dar de lado a las endebles y menos agitadas, y ser las únicas que lleguen. Así los olores, los sabores, el calor y demás pueden imprimir en el cerebro varias ideas por medio de los sentidos, por memoria conservarlas y por fantasía cambiarlas.

Ejemplo de ensayo con un texto mentalista con base en un criterio de ajustividad (nivel más simple de interacción lectora)

**Lee el texto y señala el curso que siguen los espíritus animales en la generación de movimientos del cuerpo humano**

---

---

Ejemplo de ensayo con un texto mentalista con base en un criterio de coherencia (nivel más complejo de interacción lectora)

**Lee el texto y contesta, ¿cuál es la relación existente entre sensaciones, ideas y la memoria?**

---

---

**Referencias**

- Arroyo, Rosalinda; Canales, César; Morales, Germán; Silva, Héctor y Carpio, Claudio (2007). "Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 31-39.
- Arroyo, Rosalinda; Morales, Germán; Silva, Héctor; Camacho, Isaac; Canales, César y Carpio, Claudio (2008). "Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector", *Acta Colombiana de Psicología*, vol.11, núm. 2, julio-diciembre, pp. 55-64.
- Bleiklie, Ivar (2005). "Organizing higher education in a knowledge society", *Higher education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 49, núm.1-2, enero-marzo, pp. 31-59.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Carpio, Claudio (1994). "Comportamiento animal y teoría de la conducta", en Hayes, L., Ribes, E. y López, F. *Contribuciones en honor a J. R. Kantor*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 219-228.
- Carpio, Claudio; Canales, César; Morales, Germán; Arroyo, Rosalinda y Silva, Héctor (2007). "Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, pp. 41-50.
- Carpio, Claudio e Irigoyen, Juan José (2005). *Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta*, Ciudad de México: Iztacala-UNAM.
- Hernández-Guzmán, Laura y Sánchez-Sosa, Juan José (2005). "El aseguramiento de la calidad de los programas de formación en psicología profesional en México", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 22, núm.3, junio, pp. 271-286.
- Irigoyen, Juan José; Jiménez, Miriam Yerith y Acuña, Karla Fabiola (2011). "Competencias y educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, enero-marzo, pp. 243-26.
- Jiménez, Rolando (2004). *Los mitos del método*, Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional-Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales.
- Kantor, Jacob (1978). *Psicología interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática*, Ciudad de México: Trillas.
- León, Alejandro; Morales, Germán; Silva, Héctor y Carpio, Claudio (2011). "Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior", en V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas*, Ciudad de México: FES-Iztacala-UNAM, pp. 83-103.
- Morales, Germán; Pichardo, Alejandra; Arroyo, Rosalinda; Canales, César; Silva, Héctor y Carpio, Claudio (2005). "Enseñanza de la psicología a través de la lectura: un ejemplo del abordaje experimental de la comprensión de textos", en C. Carpio y J.J. Irigoyen (coords.) *Psicología y educación aportes desde la teoría de la conducta*, Ciudad de México: FES-Iztacala-UNAM, pp. 127-174.
- Morales, Germán; Cruz, Nadia; León, Alejandro; Silva, Héctor; Arroyo, Rosalinda y Carpio, Claudio (2010). "Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector", *Suma Psicológica*, vol. 17, núm. 1, pp. 35-45.
- Morales, Germán; Silva, Héctor y Carpio, Claudio (en prensa). *Enseñanza de la ciencia, comportamiento inteligente y lectura: el papel de las prácticas didácticas variadas*, Ciudad de México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Olivé, León (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, Virginia; Reséndiz, Nancy y Mares, Guadalupe (2010). "Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de Psicología Experimental", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol.15, núm.1, enero-abril, pp. 75-87.
- Padilla, María Antonia (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación superior*, Guadalajara, Jal. México: Universidad de Guadalajara.

- Padilla, María Antonia (2008). “¿Pueden entrenarse competencias de investigación en Psicología al margen de las teorías psicológicas?”, *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 9, núm. 45, octubre-diciembre, pp. 45-53.
- Padilla, María Antonia; Solórzano, Wendy Guadalupe y Pacheco, Virginia (2009). “Efectos del análisis de textos sobre la elaboración y justificación de preguntas de investigación”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 1, abril, pp. 77-102.
- Ramírez, Mónica (2003). *El efecto del tipo de textos sobre la comprensión de textos en dos niveles educativos: un estudio comparativo*, tesis de licenciatura, Ciudad de México: FESI-UNAM.
- Ribes, Emilio y López, Francisco (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*, México, DF: Trillas.
- Ribes, Emilio (1990). *Psicología General*, México, DF: Trillas.
- Ribes, Emilio (2001). “Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento”, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 26, núm. 3, diciembre, pp. 367-383.
- Van Dijk, Teun (1978). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós Comunicación.

**Artículo recibido:** 25 de octubre de 2011  
**Dictaminado:** 21 de febrero de 2012  
**Segunda versión:** 26 de marzo de 2012  
**Comentarios segunda versión:** 9 de abril de 2012  
**Tercera versión:** 16 de abril de 2012  
**Comentarios a la tercera versión:** 30 de abril de 2012  
**Aceptado:** 2 de mayo de 2012