

# COMPRESIÓN LECTORA Y FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SOLANLLY OCHOA ANGRINO Y LUCERO ARAGÓN ESPINOSA\*  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CALI

Recibido: febrero 2 de 2005

Revisado: marzo 22 de 2005

Aceptado: mayo 2 de 2005

## ABSTRACT

This study establishes a relation between metacognitive functioning and comprehension level of university students when reading scientific articles. The 33 psychology students who participated in the study, read and reported on two types of scientific articles. Their reading and writing processes was video taped. Their performances are categorized based on levels of planning and monitoring-control, ranging from non-regulated to highly self-regulated. Their reading comprehension is evaluated in terms of integration levels. The study found a significant and positive correlation between metacognitive functioning and comprehension levels. The higher the metacognitive function level, the greater the reading comprehension level. The reading comprehension level, and the lower the metacognitive level, the lower the reading comprehension level.

**Key words:** Metacognitive functioning, reading, planning, monitoring-control.

## RESUMEN

Este estudio relaciona el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión. Participaron 33 estudiantes de psicología, quienes leyeron y reseñaron dos tipos de artículos científicos. Su actividad fue grabada en video durante el proceso de lectura y escritura. Se describen sus desempeños a partir de niveles de planificación y monitoreo-control, desde niveles no regulados hasta muy autorregulados. La evaluación de su comprensión se expresa en niveles de integración. Se encontró una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión, lo que implica que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora y a menor nivel de funcionamiento metacognitivo, menor nivel de comprensión.

**Palabras clave:** Funcionamiento metacognitivo, lectura, planificación, monitoreo-control.

---

\* Este artículo es fruto del proyecto Estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por estudiantes universitarios durante la lectura y escritura de artículos científicos (código 20100017), financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali. Agradecemos a Oscar Ordóñez Morales sus comentarios al trabajo y la revisión de las versiones previas. Una versión de este trabajo se presentó en el 30º Congreso Interamericano de Psicología: Hacia una psicología sin fronteras, Buenos Aires, Argentina, en 2005. Correspondencia relacionada con este artículo enviarla a: Solanlly Ochoa Angrino, Pontificia Universidad Javeriana, Cali., Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Psicología, Calle 18 No. 118-250 Av. Cañasgordas, Cali, Colombia. Correo-e: sochoa@puj.edu.co

La lectura de reportes científicos en la universidad tiene objetivos diferentes a la lectura de otro tipo de artículos, pues ésta se realiza principalmente para la apropiación del conocimiento en una disciplina particular. No es lo mismo leer un artículo en una revista de divulgación, cuyo propósito a menudo es diversión, cultura general, etc., que leer el reporte de una investigación para conocer la perspectiva teórica, el diseño metodológico y los resultados obtenidos por investigadores interesados en resolver un problema específico y para preguntarse cómo ese conocimiento puede ser utilizado para realizar otra investigación o para la comprensión de una teoría.

Lo anterior lleva a suponer que, en la universidad, la lectura de artículos científicos por parte de los estudiantes debe ser un proceso intencional, autorregulado y controlado, que deben realizar cuando quieren acceder a un conocimiento, propósito que debe determinar la manera de abordar este tipo de artículos.

Sin embargo, muchos estudiantes universitarios ven abrumados por las dificultades para comprender los artículos que deben leer en las diferentes asignaturas. Las investigaciones reportan lectura superficial y literal, dificultades para identificar el tema global de un artículo y también reportan un reducido número de estudiantes con competencia crítico-intertextual (Barletta, Del Villar, Delgado y May, 2001; Herrera, 1992; Ochoa y Aragón, 2004; Pérez, 1992; Teberosky, Guardia y Escoriza, 1996).

La relación entre metacognición y lectura ha proporcionado evidencia para demostrar que los alumnos bien regulados, independientemente del nivel académico, tienen mejores desempeños en tareas de lectura y escritura (Balmayor y Silvestri, 1999; Coleman, Brown y Rivkin, 1997; Dahlin, 1999; Dornan, 2001; El-Hindi, 1997; Garner, 1988; Mateos, 2001; Myers y Paris, 1978; Paris y Oka, 1986; Perin, Keselman y Monopoli, 2003; Santiuste & López, 2005; Taraban, Rynearson y Kerr, 2000). Esta relación resulta interesante en la medida en que la metacognición es un proceso psicológico que permite comprender y mejorar el proceso de lectura.

El término metacognición fue inicialmente propuesto por Flavell (1976) y por Brown (1980) para referirse al conocimiento sobre la cognición y a la regulación cognitiva. Aunque estos dos autores provienen de tradiciones teóricas diferentes, el constructivismo y el procesamiento de información respectivamente, tienen ciertas convergencias: ponen un énfasis especial en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias, en los mecanismos autorregulatorios y en la supervisión de los desempeños en función de las metas. Igualmente se ocupan de examinar los problemas que tienen los sujetos para usar, de manera espontánea, estrategias apropiadas a diferentes tareas y de examinar cómo el apoyo de otras personas facilita la utilización de dichas estrate-

gias. Finalmente, reconocen la importancia del conocimiento y el control de los procesos cognitivos. En el presente artículo se retoma la vía de la convergencia para caracterizar la metacognición, específicamente en los procesos de lectura (Brown, 1980, 1987; Baker, 1994; Escobar, 2002; Flavell, 1996; Mateos, 2001).

Aplicada a los procesos de lectura, la metacognición puede entenderse como la capacidad para planificar estrategias y formas de acercamiento a los artículos, de tal manera que se facilite su comprensión. También como la capacidad de supervisar y autoevaluar el propio nivel actual de comprensión, decidir cuándo no es adecuado y emprender, continuar o terminar acciones para modificar esa comprensión (Brown, 1980).

Desde esta perspectiva, la relación entre lectura y metacognición tiene un importante papel en los escenarios educativos universitarios, dado que se espera que en estos ámbitos, los estudiantes se apropien y construyan el conocimiento.

Este artículo aporta datos acerca de cómo se establece dicha relación, en particular, la relación entre los desempeños metacognitivos de estudiantes universitarios cuando leen artículos científicos y la comprensión que hacen de los mismos.

Las investigaciones iniciales sobre metacognición estuvieron relacionadas con la memoria. Actualmente ocupan un capítulo importante en el estudio del aprendizaje, la resolución de problemas, el razonamiento, la atención, la lectura (Brown, 1980; Myers y Paris, 1978; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986; Paris, Wasik y Turner, 1991) y la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981 y Scardamalia y Bereiter, 1991). Todos estos trabajos coinciden en concluir que los estudiantes más exitosos en un dominio particular, exhiben altos niveles de conocimiento metacognitivo acerca del dominio y son más estratégicos en la regulación de sus procesos cognitivos (Bransford, Brown y Cocking, 1999).

Dado que los procesos metacognitivos en la lectura no son utilizados por todos los sujetos de igual manera, se puede afirmar que hay niveles en el funcionamiento metacognitivo (Paris y Jacobs, 1984). Estos autores consideran que el funcionamiento se puede graficar en ciertos niveles de funcionamiento: algunos poco o nada regulados y otros muy autorregulados. La utilización de los procesos y estrategias metacognitivas pueden variar en la intensidad (de manera muy regulada o no regulada); en la pertinencia (estrategias metacognitivas más o menos adecuadas); y en la complejidad (estrategias más o menos simples o más o menos complejas) (Brown, 1980; Myers y Paris, 1978; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986; Paris et al., 1991).

Los funcionamientos regulados de los lectores generalmente se grafican en polos opuestos que van desde

un nivel de *lector no regulado*, que se equipara con el que Paris y colaboradores (1991) llaman el lector novato o lector deficiente, y el nivel de *lector autorregulado o estratégico*, similar a lo que los mismos autores llaman el lector experto. Los lectores expertos no abordan de igual forma todos los artículos que leen, sino que se adaptan al tipo de artículo, a las demandas del mismo y a las metas que tienen al abordarlo; es decir, los planes para abordar los artículos son flexibles. En relación con el proceso de lectura, los lectores expertos tienen un plan, controlan y regulan su propia actividad (Paris et al., 1991; Rouet y Eme, 2002).

Esta investigación intentó mostrar en qué medida los estudiantes utilizan procesos metacognitivos durante su proceso de lectura, las características de su uso y sus niveles de complejidad. Para ello se definieron seis niveles de funcionamiento metacognitivo: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado, establecidos con base en los desempeños metacognitivos de los sujetos en los procesos de planificación y monitoreo-control.

### Planificación y procesos de lectura

Hayes y Gradwohl-Nash (1996) definen la planificación como una preparación para la acción: "La característica que distingue la planificación de otro tipo de procesos en la resolución de problemas es que la planificación ocurre en un medio ambiente diferente del medio ambiente de la tarea misma (...), el medio ambiente de la planificación puede ser la mente, el papel o la arcilla" (p. 31). Estos autores señalan que la planificación es un tipo de reflexión que implica pensar antes de actuar, una reflexión acerca de los pasos para llegar a la meta.

La planificación es intencional y se realiza mediante varios pasos; el primero es representarse la tarea en el medio ambiente de la planificación -lo que incluye la representación de la meta y los recursos disponibles para llevar a cabo la tarea tales como materiales, recursos, tiempo y posible ayuda de otros-; el paso siguiente es refinar los pasos para alcanzar la meta. De los dos pasos anteriores surge el plan, que es la combinación de las metas específicas y de las secuencias para alcanzar la meta. Los planes proveen sugerencias para la acción que pueden ser aceptadas, rechazadas o modificadas durante el proceso (Brown, 1980; Garner, 1988; Paris, 1991).

Uno de los beneficios que se reconoce a la planificación es la reducción del costo de llevar a cabo una acción que no conduzca a la consecución de la meta y a proveer estrategias flexibles para resolver un problema. Cuando los estudiantes leen, algunos de los rasgos que pueden considerarse evidencias de que están planificando son: examinan los títulos, los subtítulos, la longitud del artículo,

actúan conocimiento previo antes de empezar a leer el artículo (por ejemplo, mencionan temáticas relacionadas con el mismo); anticipan los posibles subtemas que encontrarán; se hacen preguntas sobre el artículo y mencionan algún tipo de plan o estrategia que llevarán a cabo durante la lectura (Mokhtari y Reichard, 2002; Pressley y Afflerbach, 1995).

### Monitoreo-control y procesos de lectura

De manera similar a como se señalaba en relación con la planificación, el monitoreo y el control de la comprensión deben estudiarse teniendo en cuenta el tipo de artículo, el contexto, las demandas particulares y los intereses del individuo (Brown, 1980, 1987).

El monitoreo permite evaluar de manera general si se está comprendiendo el artículo o no. Cuando se está logrando la comprensión, los lectores regulados utilizan estrategias para mantener la comprensión, organizan la información que comprenden y establecen alguna relación entre lo que han comprendido y las demandas de la tarea.

Cuando no comprenden explicitan claramente en qué consiste el fallo e identifican la fuente (atención, información ausente en el propio artículo o falta de conocimiento previo para significar adecuadamente la información). También seleccionan una o varias estrategias coherentes para mejorar la comprensión y evalúan la efectividad de dichas estrategias (Brown, 1987; Garner, 1988; Mateos, 1991a y b, 2001; Myers y Paris, 1978; Paris y Jacobs 1984; Paris y Oka, 1986; Paris et al., 1991).

Cuando los estudiantes están leyendo, algunas de las acciones que realizan permiten inferir sus procesos de monitoreo-control. Por ejemplo, explicitar su estado de comprensión o no comprensión; establecer acciones para facilitar la comprensión como centrar más la atención, releer, leer más despacio; establecer acciones para organizar la información de lo que comprenden, elaborar mapas conceptuales, hacer resúmenes (Garner, 1988; Mateos, 1991a, 1991b; Mokhtari y Reichard, 2002).

### Propósitos del estudio

Investigaciones previas sugieren una fuerte relación entre los desempeños metacognitivos (específicamente en planificación y monitoreo-control) y la comprensión lectora. Esta investigación intentó comprobar la relación entre estos dos aspectos, en la lectura de artículos científicos por parte de estudiantes universitarios; la hipótesis que subyace al estudio es que los estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo tendrían mejores desempeños durante la lectura que los estudiantes con bajos niveles de funcionamiento metacognitivo (Brown, 1980; Garner, 1988; Paris y Jacobs, 1984; Paris y

Oka, 1986; Paris et al., 1991). Para tal fin, se trazaron tres objetivos: primero, establecer la relación entre el funcionamiento metacognitivo y el desempeño lector. Segundo, describir los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes durante la lectura de dos artículos científicos y tercero, describir el desempeño de los estudiantes en la lectura a partir de la elaboración de un reporte de lectura tipo reseña analítica. Para lograr el segundo objetivo se elaboraron niveles de desempeño para los reportes de investigación y para los ensayos teóricos, lo cual constituye un aporte a los instrumentos de análisis de las producciones de los estudiantes, al trascender las descripciones de comprende o no comprende, hacer una descripción más detallada, en términos de describir qué comprende el estudiante y cómo lo comprende; adicionalmente los niveles de desempeño y las rejillas de evaluación que los respaldan, se constituyen en instrumentos para evaluar la comprensión lectora de estudiantes universitarios al leer artículos científicos. El tercer objetivo tiene en cuenta tres aspectos novedosos: se utilizan artículos relacionados con la disciplina; los estudiantes leen los artículos completos y no fragmentos de éstos y se toman el tiempo que necesitan para hacerlo. Estos aspectos enriquecen la literatura sobre metacognición y lectura en la medida en que describen los desempeños metacognitivos en tiempo real, detallando lo que los estudiantes realmente hacen en situaciones de lectura, no lo que dicen que hacen. Además, se presentan descripciones detalladas de los funcionamientos metacognitivos separados por niveles de planificación y de monitoreo-control.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes de psicología de 5º semestre de la Pontificia Universidad Javeriana, ubicada en Santiago de Cali, Colombia. Participaron 33 estudiantes, 9 hombres y 24 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años. Todos los sujetos obtuvieron un porcentaje de la nota en una asignatura por su participación.

### Materiales

- Ensayos teóricos y reportes de investigación. Se utilizaron dos ensayos teóricos y dos reportes de investigación sobre dos dominios: *teoría de la mente y metacognición y neuropsicología*, elegidos porque los estudiantes ya los han abordado en sus cursos de psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y neuropsicología (ver Apéndice A). Los artículos fueron seleccionados de revistas con reconocido prestigio en la comunidad científica para garantizar su

calidad académica dentro del ámbito de la psicología y traducidos del inglés al español por miembros del equipo de investigación bajo la supervisión de profesores de inglés del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana en Cali, Colombia. En relación con el estilo, se conservó el tipo de letra, la distribución del artículo y las gráficas del artículo original.

- Formatos para la elaboración de la reseña para reportes científicos y de la reseña para ensayos teóricos (ver Apéndice B).

## Procedimiento

Para observar los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes durante la lectura se utilizó la metodología de protocolos verbales co-ocurrentes. Éstos permiten inferir las operaciones mentales que utiliza el sujeto para realizar un juicio, tomar una decisión o resolver un problema (Ericsson & Simon, 1993; Genest y Turk, 1981). En investigaciones sobre lectura los protocolos verbales han sido utilizados por Crain-Thoreson, Lipman y Macclendon-Magnuson (1997), y por Pressley y Afflerbach (1995). Para familiarizar a los estudiantes con la metodología, se realizó un entrenamiento a través de las siguientes actividades:

- Entrenamiento en protocolos verbales. La actividad consiste en modelar el protocolo verbal para cada uno de los estudiantes en la primera sesión de recolección de la información. La investigadora, utilizando un artículo diferente, leía en voz alta y verbalizaba sus pensamientos mientras avanzaba en la lectura. Luego le pedía al estudiante repetir el procedimiento hasta que lo realizara de manera correcta.

Durante cada sesión la investigadora utilizó frases como *¿qué está pensando?* y *¿qué está pasando por su mente ahora?* para animar a los estudiantes a pensar en voz alta cuando éstos dejaban de hablar durante diez segundos.

- Ejecución de la tarea. Una vez el estudiante estaba entrenado en el protocolo verbal se le daba la siguiente consigna: "Cuando usted piensa en voz alta el objetivo es verbalizar tanto como sea posible lo que está pensando. Todo lo que diga será información útil. Usted deberá verbalizar todo lo que piense, pero la idea es dar el mejor reporte que usted pueda acerca de su proceso mental, hablando constantemente a lo largo del proceso de lectura. No trate de planear o justificar lo que dice. Su reporte no tiene que estar en una secuencia perfecta. Es más importante que refleje con exactitud sus pensamientos. Usted debe responder a unas preguntas y elaborar una reseña con base en este formato. Puede iniciar el

proceso de elaboración cuando quiera, antes de leer, durante la lectura o después de la lectura. Usted podrá detenerse y tomar tiempo para descansar cuando lo crea necesario.”

- Lectura de los artículos. Cada estudiante leyó un ensayo teórico y un reporte de investigación de cada uno de los dominios elegidos teniendo en cuenta el siguiente criterio: si un estudiante leía el ensayo teórico de un autor, debía leer el reporte de investigación de un autor diferente y viceversa, con el fin de controlar la posible influencia del contenido de los artículos en la comprensión que los estudiantes hicieran de los mismos.
- Elaboración de reseña. Todos los estudiantes realizaron un reporte escrito tipo reseña analítica de cada artículo leído. El estudiante podía suspender la actividad para tomar un descanso y retomar el trabajo en esa misma jornada o aplazarla para continuar en una jornada posterior.

### Registro de la información

Con el consentimiento de los estudiantes, su actividad se registró utilizando una cámara de vídeo a lo largo de todas las sesiones de lectura; dicha cámara estuvo ubicada de manera que pudiera capturar las acciones, gestos y verbalizaciones de los estudiantes durante la lectura y la escritura de la reseña.

La observación de estos videos permitió elaborar indicadores verbales y motores para los procesos de planificación y monitoreo-control de los estudiantes y agrupar sus desempeños en los niveles que serán descritos más adelante.

Cada una de las reseñas elaboradas por los estudiantes fue revisada para establecer el abanico de respuestas posibles en cada uno de los aspectos del formato seleccionado para tal fin. Posteriormente, se agruparon las producciones o reseñas en relación con tres apartados problema, metodología y razones que validan los argumentos de los autores, y resultados o conclusiones. Luego las producciones se ubicaron en niveles que más adelante se describen.

### Categorías de análisis

Los desempeños metacognitivos de los sujetos se agruparon en seis niveles tomando en cuenta dos categorías: planificación y monitoreo-control. Se obtuvieron datos de los participantes sobre lectura y planificación y sobre lectura y monitoreo-control. Cada uno de los seis niveles se definió teniendo en cuenta la literatura sobre metacognición y procesos de lectura y los desempeños de los sujetos en la tarea (ver Apéndice C).

### Niveles de integración en relación con el artículo científico

Se entiende la integración como la comprensión que los estudiantes han hecho de cada uno de los artículos. Para elaborar estos niveles se partió de la revisión de la literatura en razonamiento científico (Klahr, 2000; Schunn y Anderson, 1999) y de la revisión de las reseñas que elaboraron los participantes. El criterio básico para decidir si un participante había comprendido o no un artículo, era su nivel de integración. En el reporte de investigación, si lograba relacionar el problema abordado por los autores, con la metodología utilizada y los resultados de la investigación; en el ensayo teórico, si relacionaba el problema con los argumentos y las conclusiones; en síntesis, si lograba establecer la consistencia interna. Los resultados y la literatura revisada permitieron agrupar los desempeños de la comprensión en niveles de integración que van desde la no integración, pasando por la integración parcial, hasta lograr una integración total (ver Apéndice D).

### Resultados

Esta investigación se propuso relacionar los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes universitarios al leer artículos científicos, con la comprensión lectora que tienen de los mismos. En este apartado se exponen dos tipos de resultados: en primer lugar, se presentan los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes en los procesos de planificación y monitoreo-control durante la lectura del ensayo teórico y del reporte de investigación, y en segundo lugar, los niveles de comprensión lectora alcanzada por los estudiantes durante la lectura de esos mismos artículos científicos.

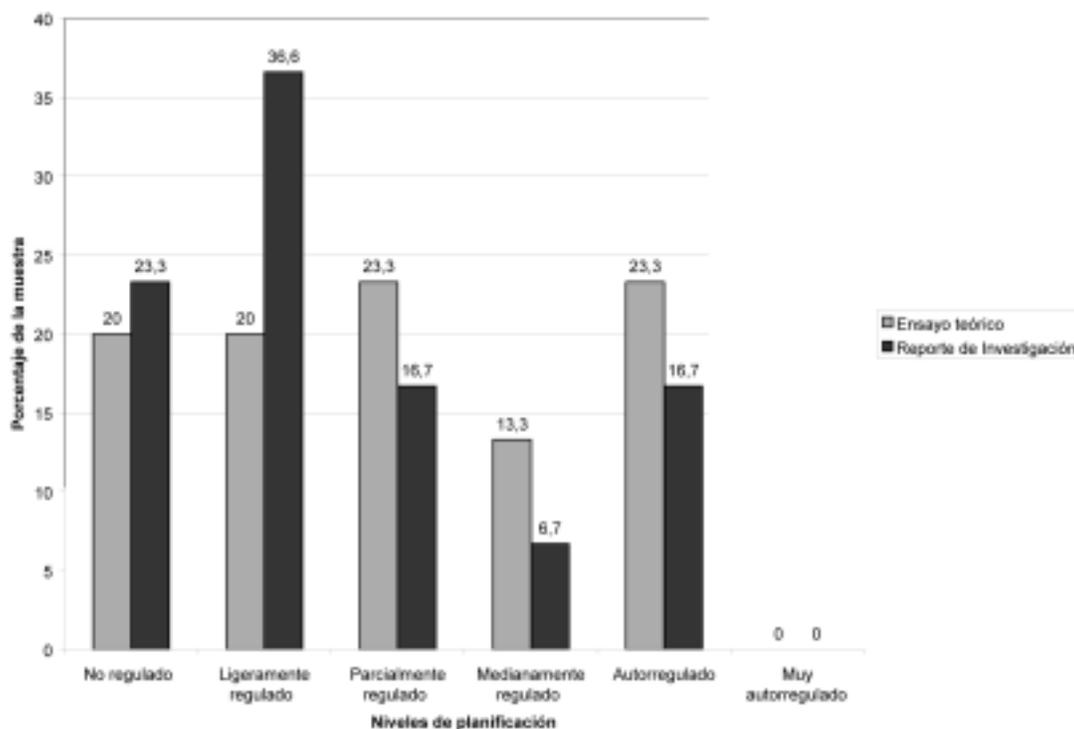
La Figura 1 presenta los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes, en los procesos de planificación de la lectura de artículos científicos.

Puede observarse durante el proceso de planificación que, ante el ensayo teórico, los estudiantes presentaron una distribución similar en los niveles no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado y autorregulado. El 13% de la muestra se concentró en el nivel medianamente regulado y ninguno de los estudiantes se ubicó en el nivel muy autorregulado.

En este mismo proceso, durante la lectura del reporte de investigación el 36,6% de los estudiantes se ubica en el nivel ligeramente regulado; el 23,3% en el nivel no regulado; el 16,7% en los niveles parcialmente regulados y autorregulados; el 6,7% en el nivel medianamente regulado y ninguno en el nivel muy autorregulado.

Se observó en las grabaciones que durante el proceso de planificación los estudiantes no regulados empezaron a leer directamente tanto el ensayo teórico como el

FIGURA 1. NIVELES DE REGULACIÓN EN PLANIFICACIÓN.



reporte de investigación, sin detenerse a observar los títulos, ni la longitud del mismo.

Todos los estudiantes ligeramente regulados revisaron el artículo para determinar su longitud e hicieron comentarios acerca del tiempo que les tomaría leerlo. Los estudiantes parcialmente regulados hicieron uso de su conocimiento previo acerca del tema: establecieron algunas relaciones entre las temáticas del artículo y lo que sabían al respecto, haciendo referencia a lo que habían visto en algunas clases de los semestres anteriores; ninguno hizo referencia a la meta, ni a las características de la tarea.

Por su parte, los estudiantes medianamente regulados, establecieron relaciones entre el artículo y la tarea: examinaron su longitud, los títulos y subtítulos; leyeron el resumen del artículo e inmediatamente después el formato de la reseña. Algunos mencionaron que en el resumen había información que podían utilizar para realizarla; otros leyeron el primer párrafo del artículo porque consideraron que contenía información general del mismo.

Los estudiantes autorregulados examinaron el formato de la reseña y decidieron leer el formato de la misma para relacionar la información.

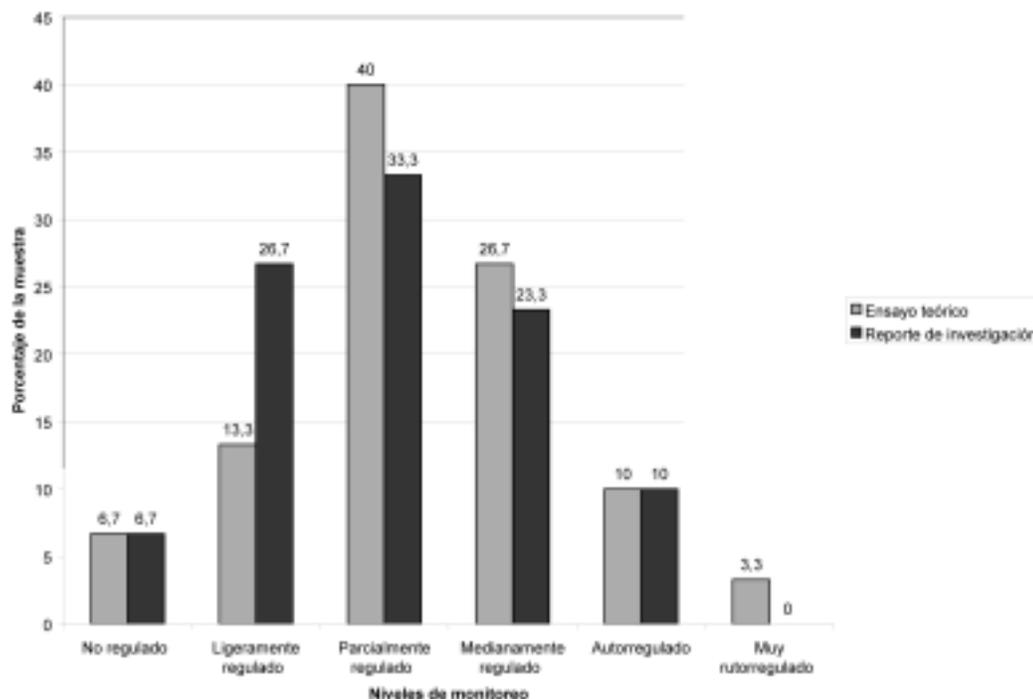
La Figura 2 presenta los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes, en el proceso de monitoreo-control de la lectura de artículos científicos.

Comparando la distribución de los estudiantes de acuerdo con sus niveles de regulación en el proceso de monitoreo-control durante la lectura de los dos artículos, se observa que es igual en los niveles no regulado (6,7%) y autorregulado (10%) y similar en los niveles parcialmente regulado (40% en el ensayo teórico y 33,3% en el reporte de investigación), medianamente regulado (26,7% en el ensayo teórico y 23,3% en el reporte de investigación) y en el nivel muy autorregulado (3,3% en el ensayo teórico y 0,0% en el reporte de investigación).

Los estudiantes que tienen un nivel no regulado se caracterizan por utilizar mayoritariamente estrategias para mantener la comprensión, entre éstas están separar la información relevante de la irrelevante, subrayar o encerrar en círculos palabras que consideran claves, leer algunos párrafos rápidamente y otros más lentamente. Estos estudiantes en una sola sesión de 2 horas aproximadamente, leyeron completamente un artículo, respondieron las preguntas y elaboraron la reseña. Algunos incluso, iniciaron la lectura del siguiente artículo.

Los estudiantes ligeramente regulados y parcialmente regulados, para mantener la comprensión, utilizaron algunas estrategias como subrayar, parafrasear y leer más lentamente algunos párrafos del artículo; no leyeron algunas partes del artículo (como los ejemplos). Para estos estudiantes la comprensión depende esencialmente de la

FIGURA 2. NIVELES DE REGULACIÓN EN MONITOREO-CONTROL.



atención y la concentración. Estos estudiantes utilizan pocas estrategias para mejorar la comprensión. Aunque tenían conciencia de que no comprendían, seguían leyendo los párrafos o los omitían y manifestaban que la temática no era de su agrado, que el artículo era demasiado largo, y que no releían porque hacerlo les demandaba más tiempo. Su meta era terminar de leer el artículo en una sola sesión porque consideraban que de un día a otro podían olvidar las ideas centrales, aunque habían considerado que en el resumen del artículo podían encontrar una panorámica general, conocimiento que les podía ser útil para activar el recuerdo de las ideas centrales del artículo.

Los estudiantes medianamente regulados, subrayaban, realizaban síntesis entre los elementos subraya-

dos, buscaban información específica relacionada con los campos de la reseña y a partir de preguntas o comentarios expresaban aspectos del artículo que no habían comprendido.

Todos los estudiantes cuyas producciones fueron ubicadas en el nivel autorregulado hicieron monitoreo de la comprensión o de la no comprensión y utilizaron estrategias para mantener la comprensión tales como subrayar, devolverse, releer y buscar en el artículo información específica para escribir la reseña.

La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes de acuerdo con la comprensión, representada en niveles de integración.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ACUERDO CON LOS NIVELES DE INTEGRACIÓN EN LECTURA.

Niveles de comprensión del artículo	Ensayo teórico	Reporte de investigación
No integrado	67,7%	25,8%
Parcialmente integrado	12,9%	48,3%
Totalmente integrado	19,36%	25,8%

Frente al ensayo teórico, el mayor número de estudiantes, 67,7%, se ubicó en un nivel de no integración, lo que significa que no comprendieron el artículo; en el reporte de investigación, el mayor número de estudian-

tes, 48,3%, se ubicó en un nivel parcialmente integrado, es decir, establecieron algunas relaciones entre el problema, el diseño metodológico y las conclusiones planteadas por el autor.

Los estudiantes que no lograron integración en la lectura del ensayo teórico, no reconocieron el tópico planteado por el autor, lo que ocasionó que en la reseña mencionaran tópicos que tenían poca relación con la temática del artículo.

En relación a los argumentos en que se basaba el autor para sustentar su posición, a pesar de que en los artículos abundaba la referencia a otras investigaciones, a situaciones experimentales, a evidencia empírica y a conclusiones en las que basaban sus posiciones, los estudiantes no hicieron mención alguna a las mismas. Algunos manifestaron no entender por qué en un artículo teórico los autores aludían a tantas investigaciones y dejaban de leer párrafos completos referidos a estos estudios, por considerarlos irrelevantes.

En relación con las conclusiones del ensayo teórico, predominaron las irrelevantes sobre las relevantes, y éstas sólo lo fueron cuando los estudiantes las copiaban literalmente del ensayo teórico. Adicionalmente, cuando explicaron los resultados y las conclusiones, dichas explicaciones no fueron pertinentes y aparecieron más como definiciones y no como reflexiones en torno a una idea.

En el reporte de investigación, los estudiantes que tuvieron un desempeño parcialmente integrado (41,9%), establecieron algunos elementos importantes del problema de investigación, sin lograr entender globalmente qué era lo que los investigadores habían querido indagar.

Estos estudiantes reconocieron algunos aspectos metodológicos del artículo tales como el tamaño de la muestra, los criterios de selección y la descripción de las tareas; describieron los procedimientos y en el plan experimental, reconocieron las comparaciones relevantes y los controles metodológicos. Sin embargo, no hicieron ninguna referencia acerca de la pertinencia de todos esos aspectos metodológicos en relación con el problema.

En relación con la presentación de los resultados, predominó la copia literal de los mismos (80%) y su relevancia cuando eran copiados literalmente; De igual manera sucedió con las conclusiones expresadas por los estudiantes, en las que predominaron las conclusiones parciales (40%) y la evaluación poco pertinente de las mismas (33,3%).

Los datos del nivel de integración muestran que los estudiantes manejaron la información de manera literal con más facilidad que la información sobre la que tuvieron que hacer algún tipo de inferencia o de síntesis. Hubo una relación entre la copia literal y la coherencia, tanto en la formulación del problema como en los resultados y en las conclusiones.

La comprensión del ensayo teórico presentó mayor dificultad para los estudiantes, porque demandaba establecer relaciones entre conceptos, hacer inferencias y establecer relaciones causales. Esto se puso de manifiesto en el

apartado correspondiente a los argumentos que utilizaron los autores para sustentar su posición. En los artículos teóricos los autores hicieron referencia a investigaciones realizadas por ellos mismos y por otros investigadores, de las cuales retomaban problemas, tareas y evidencia, tanto para formular el problema como para tomar una posición respecto al mismo. El 67,7% de los estudiantes no fue sensible a esta información y se remitió a presentar de manera fragmentada el problema y a copiar de manera literal algunas conclusiones, como si la fuerza argumentativa de los artículos teóricos no se remitiera a evidencia empírica sino a especulaciones de los autores. Algunos estudiantes mencionaron que no entendían por qué en un artículo teórico se hacía alusión a investigaciones.

Los estudiantes comprendieron mejor el reporte de investigación, dado que las relaciones estaban dadas de manera más explícita. Esto se hizo evidente en la metodología, pues los estudiantes no tuvieron dificultad para describir los aspectos generales de la muestra, de las tareas y del procedimiento. Sin embargo, estos estudiantes no pudieron establecer relaciones entre las comparaciones utilizadas por los autores, no se pronunciaron acerca de la manera en que los autores organizaban las comparaciones para obtener evidencia, ni acerca de los criterios para la selección de la muestra o de las tareas. Se limitaron a expresar lo explícito.

Una vez identificados los funcionamientos metacognitivos y los desempeños lectores de los estudiantes, se realizó un análisis de correlación entre los mismos. Los resultados confirman parcialmente esta relación, pues se observa que ésta depende del tipo de funcionamiento cognitivo (planificación o monitoreo-control) y del tipo de artículo (reporte de investigación o ensayo teórico). Se encontró una relación significativa y positiva entre monitoreo-control y comprensión en el ensayo teórico (0,560,  $p < 0,002$ ), pero no entre planificación y comprensión en el mismo tipo de artículo. Igualmente, aunque se encontró una relación significativa y positiva entre planificación e integración en el reporte de investigación (0,371;  $p < 0,043$ ), ésta no se dio entre monitoreo-control en el mismo tipo de artículo.

## Discusión

La importancia de la metacognición, particularmente en los procesos de planificación y monitoreo-control durante la lectura de textos científicos, debe ser estudiada de manera detallada. Los resultados de esta investigación muestran que no necesariamente quien planifica y hace monitoreo-control durante la lectura, comprende. Aparentemente este resultado no coincide con la literatura que plantea que los estudiantes bien regulados tienen mejores desempeños en lectura (Brown, 1980; Garner, 1988; Myers y Paris, 1978; Paris y Jacobs, 1984;

Paris y Oka, 1986; Paris et al., 1991; Rouet y Eme, 2002). Los resultados invitan a reflexionar en torno a la relación entre metacognición y comprensión y generan las siguientes preguntas: ¿en qué medida los estudiantes deben planificar, monitorear y controlar sus procesos de lectura? y ¿qué características deben tener la planificación y el monitoreo-control para que sean efectivos?

En relación con la planificación, los resultados sugieren la siguiente reflexión: es necesario trazarse un plan antes de leer, pero más importante aún es llevar a cabo o modificar ese plan durante la lectura y, en caso de que no se haya planificado previamente, evaluar la necesidad de hacerlo aun después de haber iniciado la lectura. Los resultados señalan que cuando los estudiantes planifican y no logran comprender, esto puede deberse a que no llevan a cabo ninguno de los planes que han diseñado o a que no modifican sus planes, aún cuando éstos sean irrelevantes o insuficientes. En este sentido los resultados convergen con lo expuesto por Hayes y Gradwohl-Nash (1996), quienes argumentan que los planes no sólo deben guiar la acción, sino también ser flexibles.

Los estudiantes que no planificaron inicialmente y durante la realización de la tarea se dieron cuenta de la necesidad de trazar un plan, suspendieron la ejecución y empezaron a planificar; obtuvieron mejores resultados que los estudiantes que no planificaron. A partir de los resultados puede decirse entonces, que la planificación no debe calificarse como presente o ausente frente a una la tarea. Los estudiantes pueden iniciar la planificación después de haber realizado intentos para resolver la tarea y ver que estos no son adecuados. Así, caer en cuenta de la necesidad de planificar en medio del proceso, es parte de un adecuado funcionamiento metacognitivo.

Al comparar el proceso de planificación de la lectura de los artículos entre los estudiantes en los diferentes niveles, hay diferencias en cuanto a la utilización de la información que consideran necesaria para planificar el tiempo que tomará la lectura y la confrontación que hacen con el tiempo del que disponen; sin embargo, establecer esta relación no es suficiente si se tiene en cuenta que la duración del proceso de lectura no sólo depende del tiempo. Otros aspectos como la longitud del artículo, el conocimiento previo que se tenga del tema y la meta que se tenga en relación con el mismo, juegan un papel fundamental en el proceso de planificación de la lectura. (Brown, 1980; Garner, 1988; Palincsar y Brown, 1986).

En relación con el monitoreo-control, los resultados señalan la necesidad e interdependencia de estos dos procesos en la lectura de artículos científicos y evidencian su importancia, tanto en la comprensión como en la no comprensión de los mismos. El monitoreo se constituye en la puerta que abre o cierra la posibilidad de control; a través de él es posible darse cuenta del estado en el que

se encuentra la comprensión. Sin embargo, es el control quien que garantiza que los procesos necesarios para mejorar la comprensión se pongan en funcionamiento. A su vez, el control depende de la comprensión que el estudiante tenga de las posibles causas de sus fallos en comprensión (Mateos, 1991a y b). Sin embargo, la conciencia que los estudiantes tengan de su no comprensión no es suficiente para utilizar estrategias que le permitan mejorarla, en ocasiones porque no están interesados en releer, o porque activan conocimiento previo que es irrelevante. Estos resultados convergen con los encontrados por Kimmel y MacGinitie (citados por Mateos, 1991a). Muchos de los sujetos de la investigación, atribuyendo su falta de comprensión a problemas de atención, releían y subrayaban separando lo relevante de lo irrelevante, pero estas estrategias no fueron adecuadas cuando la falla se debía a que tenían poco conocimiento previo. En estos casos, la metacognición debe dar paso a la cognición para permitirle al sujeto comprender que lo que necesita es armar puentes conceptuales y enriquecer su entramado de conceptos para poder integrar de manera exitosa la nueva información en su conocimiento de un dominio particular.

Estos resultados convergen con los de investigadores que han indagado la importancia del conocimiento previo en la comprensión (Haas y Flower, 1988; Pressley y Afflerbach, 1995) quienes explican por qué algunos estudiantes expresan que aunque estudian durante varias horas tienen pobres desempeños. Parece que si bien estos estudiantes son conscientes de los problemas de comprensión y emprenden estrategias para resolverlos, éstas no son las más adecuadas.

El conocimiento previo como factor importante en la comprensión también explica el hecho de que algunos estudiantes que se muestran poco regulados, tienen buena comprensión. Pressley y Afflerbach (1995, citando a Lundeberg) plantean que estos estudiantes no necesitan hacer grandes esfuerzos porque tienen esquemas conceptuales que les permiten integrar con facilidad los conceptos de los artículos que leen, hacer inferencias y plantearse hipótesis adecuadas (Pressley y Afflerbach, 1995).

Por otra parte, tal como lo plantean algunos autores (Baker y Brown, 1984; Brown, 1980, 1987; Brown, Armbruster y Baker, 1983), la meta de lectura (tener una comprensión profunda o una superficial), define mucho de lo que los estudiantes hacen al leer un artículo. Si leen sólo por cumplir con una tarea, poco o nada tratarán de mejorar su comprensión aun cuando sean conscientes de que tienen dificultades de comprensión. Este fue el caso de algunos estudiantes que explícitamente reconocieron que tenían problemas para comprender pero que querían terminar de leer rápidamente el artículo, por tanto, aunque conscientes del problema, no hicie-

ron nada por resolverlo. Mientras que algunos estudiantes con niveles medianamente regulados o autorregulados se demoraban hasta 4 horas en leer un artículo, otros completaron las tareas en una hora, como si la meta, más que comprender, fuera terminarlas en el menor tiempo posible.

Finalmente, algunos resultados convergen con los planteamientos de Mateos (1991a) en relación a la necesidad de utilizar estrategias adecuadas para cada tarea y realizar un constante monitoreo-control de las mismas. Algunos estudiantes utilizaron como estrategia para mejorar la comprensión la relectura, siendo conscientes de que su falla consistía en tener un escaso o nulo conocimiento previo. Persistieron en su estrategia inadecuada aunque sabían que no funcionaba porque no deseaban devolverse y primaba su deseo de terminar la tarea. Otros la cambiaron pero activaron conocimiento previo irrelevante.

### Referencias

- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. En H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 201-239). San Diego, CA: Academic Press.
- Balmayor, E. & Silvestri, A. (1999). Estrategias meta-comprensivas en alumnos universitarios. El caso de la autocorrección. En M. C. Martínez (Ed.), *Comprensión y producción de artículos académicos expositivos y argumentativos* (pp. 147-164). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Barletta, M., Del Villar, L., Delgado, P. & May, N. (2001). *Competencias lectoras en estudiantes que ingresan a la Universidad del Norte*. Grupo de Investigación Lenguaje y Educación. Recuperado el 14 de octubre de 2004 de [http://www.uninorte.edu.co/investigacion/info\\_grupos.asp?cg=30](http://www.uninorte.edu.co/investigacion/info_grupos.asp?cg=30)
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bransford, J. Brown, A. & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A., Armbruster, B. & Baker, L. (1983). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension from research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, E., Brown, A. & Rivkin, I. (1997). The effect of instructional explanations on learning from scientific texts. *Journal of the Learning Sciences*, 6, 347-365.
- Crain-Thoreson, C., Lipman, M. Z. & Macclendon-Magnuson, D. (1997). Windows on comprehension processes as revealed by two think-aloud procedures. *Journal of Educational Psychology*, 85, 579-591.
- Dahlin, B. (1999). Ways of coming to understand: Metacognitive awareness among first-year university students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43, 191-208.
- Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional age and nontraditional age college student. *Adult Education Quarterly*, 51, 236-250.
- El-Hindi, A. (1997). Connecting reading and writing: College learners' metacognitive awareness. *Journal of Developmental Education*, 21, 10-15.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- Escobar, H. (2002). De la operación a la herramienta cognitiva. Nueva unidad de análisis y surgimiento del niño que hace inferencias. *Universitas Psychologica*, 1(2), 49-57.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Genest, M. & Turk, D. C. (1981). Think-aloud approaches to cognitive assessment. En T. V. Merluzzi, C. R. Glass & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 233-269). New York: Academic Press.
- Haas, C. & Flower, L. (1988). Rhetorical reading strategies and construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39, 167-183.
- Hayes, J. R. & Gradwohl Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. En C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Herrera, M. (1992). Panorama de la enseñanza de la lengua materna a nivel superior venezolana. *Paradigma*, 13, 29-50.
- Klahr, D. (2000). *Exploring science. The cognition and development of discovery processes*. Cambridge: MIT Press.
- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. En R. Kluwe & F. Weinert (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mateos, M. (1991a). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mateos, M. (1991b). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 56, 61-76.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Myers, M. & Paris, S. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento psicológico*, 2, 9-38.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Paris, J., Wasik, B. & Turner, J. (1991). The development of strategic readers. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Paris, J. & Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Pérez, D. (1992). Comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Pedagógico de Maturín. *Paradigma*, 13, 63-71.
- Perin, D., Keselman, A. & Monopoli, M. (2003). The academic writing of community college remedial students: Text and learner variables. *Higher Education*, 45, 19-42.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rouet, J. F. & Eme, E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension: Some issues in development and individual differences. En P. Chambres, M. Izaute, & P. J. Maresco, (Eds.), *Metacognition: Process, function and use* (pp. 121-134). Kluwer: Academic Press.
- Santiuste, V. & López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1). 13-22.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-68.
- Schunn, C. & Anderson. (1999). The generality/specificity of expertise in scientific reasoning. *Cognitive Science*, 23, 337-370.
- Taraban, R., Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Developmental Education*, 24, 12-17.
- Teberosky, A., Guardia, J. & Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 70, 85-107.

**Apéndice A. Artículos utilizados para la lectura****Reportes de investigación**

- Jenkins, J. & Astington, W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill – Palmer Quarterly, 46*, 203-220. Traducido como “La teoría de la mente y el comportamiento social: modelos causales evaluados en un estudio longitudinal”.
- Shimamura, A. & Jurica, P. (1994). Memory interference effects and aging: Findings from a Test of Frontal Lobe Function. *Neuropsychology, 8*, 408-412. Traducido como “Efectos de la interferencia de memoria y el envejecimiento: resultados de una evaluación del lóbulo frontal”.

**Ensayos teóricos**

- Astington, W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational status, the role of language and real-world consequences. *Child Development, 72*, 685-687. Traducido como “El futuro de la investigación en teoría de la mente: comprendiendo los estados motivacionales, el rol del lenguaje y las consecuencias en el mundo real”.
- Shimamura, A. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition, 9*, 313-323. Traducido como “Hacia una neurociencia cognitiva de la metacognición”.

### Apéndice B. Formato para la elaboración de la reseña

Con el artículo que ha trabajado y el material que ha reunido hasta ahora, realice una reseña utilizando el formato presentado a continuación, donde se describen brevemente los campos requeridos. Recuerde que una reseña no es simplemente un resumen que se ciñe a lo que el artículo expone, es un resumen comentado y crítico, en el que se incluye el punto de vista del autor de la reseña.

#### **Formato de reseña para reportes de investigación**

Autor (es): nombre (s) completo (s) del autor (es).

Título: título del escrito. Incluye subtítulos (si los hay).

Año de publicación: año en que se publica el artículo.

Referencia: (normas APA).

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tipo de artículo: (capítulo de libro, artículo de revista, informe de investigación).

Disciplina: área del conocimiento en la que se pueda clasificar el artículo (psicología, lingüística, biología, pedagogía).

Área: área específica dentro del campo general del conocimiento abordada por el artículo (aprendizaje y desarrollo, desarrollo evolutivo, pensamiento y lenguaje).

Problemática: problemática central sobre la cual giran las ideas principales del artículo y sobre la cual se basa la intención comunicativa del autor.

Conclusiones: este aspecto ofrece un panorama global de los principales argumentos, tesis y propuestas que se desprenden del artículo. A partir de ésta se plantean las posiciones personales con respecto a los principales planteamientos del autor.

Relevancia del artículo: importancia de los planteamientos del autor para el área temática general.

Aportes: señala los planteamientos del autor que puedan dar pie a nuevas preguntas y que posibiliten avanzar dentro del campo del conocimiento en el futuro.

Consistencia interna: señala la coherencia entre los argumentos e ideas expuestos en el artículo con los objetivos inicialmente planteados por el autor para su exposición.

#### **Formato de reseña para ensayo teórico**

Autor (es): nombre (s) completo (s) del autor (es).

Título: título del escrito. Incluye subtítulos (si los hay).

Año de publicación: año en que se publica el artículo.

Referencia: (normas APA).

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tipo de artículo: (capítulo de libro, artículo de revista, informe de investigación)

Disciplina: área del conocimiento en la que se pueda clasificar el artículo (psicología lingüística, biología, pedagogía).

Área: área específica dentro del campo general del conocimiento abordada por el artículo (aprendizaje y desarrollo, desarrollo evolutivo, pensamiento y lenguaje).

Problemática: problemática central sobre la cual giran las ideas principales del artículo y sobre la cual se basa la intención comunicativa del autor.

Conclusiones: este aspecto ofrece un panorama global de los principales argumentos, tesis y propuestas que se desprenden del artículo. A partir de ésta se plantean las posiciones personales con respecto a los principales planteamientos del autor.

Relevancia del artículo: importancia de los planteamientos del autor para el área temática general.

Aportes: señala los planteamientos del autor que puedan dar pie a nuevas preguntas y que posibiliten avanzar dentro del campo del conocimiento en el futuro.

Consistencia interna: Señala la coherencia entre los argumentos e ideas expuestos en el artículo con los objetivos inicialmente planteados por el autor para su exposición.

**Apéndice C. Niveles de funcionamiento metacognitivo durante la lectura**

<b>Niveles de lectura</b>	<b>Planificación</b>	<b>Monitoreo-control</b>
Estudiante no regulado	Lee directamente, no planifica. No relaciona su conocimiento previo con el conocimiento del artículo.	Tiene conciencia borrosa de sus fallas de comprensión. Al no darse cuenta de que no comprende, no emprende procesos para mejorar su comprensión.
Estudiante ligeramente regulado	Presenta algunos indicadores de planificación: evalúa las características generales del artículo.	Tiene conciencia de sus fallas de comprensión, pero no identifica las fuentes de las mismas. Cuando identifica alguna fuente, persiste sólo en ella, sin tener en cuenta otras posibles.
Estudiante parcialmente regulado	Presenta indicadores generales de planificación: Tiene en cuenta las características del artículo. Establece algunas relaciones entre las características del artículo y sus conocimientos personales.	Establece con cierta claridad qué es lo que no comprende y explicita el estado de su comprensión. Identifica las fuentes de la falla, pero utiliza estrategias inadecuadas para corregirla. Cuando comprende, empieza a separar la información relevante de la irrelevante tomando en cuenta sólo las ideas generales. No utiliza estrategias para organizar la información.
Estudiante medianamente regulado	Establece la relación entre las características del artículo y su conocimiento personal acerca de la temática que abordará.	Sabe qué comprende y qué no. Es conciente de sus fallas de comprensión; identifica la causa de sus fallas; utiliza estrategias inadecuadas para mejorarlas. Cuando comprende, separa la información relevante de la irrelevante, teniendo en cuenta ideas intermedias y utiliza algunas estrategias de organización de la información.
Estudiante autorregulado	Establece relación entre las características del artículo, su conocimiento previo y las metas de la lectura.	Sabe qué comprende y qué no. Es conciente de sus fallas de comprensión. Identifica la fuente de sus fallas y utiliza estrategias adecuadas para corregirlas. Inhibe estrategias que lo alejan de sus metas de comprensión. Monitorea las estrategias utilizadas y las cambia según su grado de efectividad. Separa la información relevante de la irrelevante, considerando las ideas principales y las secundarias. Utiliza estrategias de organización de la información de algunos de los contenidos del artículo.
Estudiante muy autorregulado	Establece claramente la relación entre las características del artículo, su conocimiento previo de la temática, la meta de la tarea y las estrategias que utilizará para resolverla.	Sabe qué comprende y qué no. Es conciente de sus fallas de comprensión, determina las fuentes de sus fallas y selecciona y evalúa estrategias adecuadas para corregirlas. Utiliza estrategias de control para mantener la comprensión; revisa si las estrategias utilizadas son congruentes con la tarea e inhibe estrategias que obstaculizan su comprensión. Separa la información relevante de la irrelevante, considera ideas principales y secundarias. Utiliza estrategias para organizar toda la información del artículo.

**Apéndice D. Niveles para la calificación de las reseñas de los reportes de investigación**

<b>Problemática</b>	<b>Metodología / argumentos</b>	<b>Evidencias y conclusiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Nivel</b>
Tópico irrelevante o concepción errada	Menciona sólo criterios de selección de la muestra como edad y procedencia. Describe las tareas de manera parcial y su orden de aplicación; describe algunos materiales.	No hace alusión a los resultados.	1	No integración
Tópico irrelevante o concepción errada	Menciona algunas características importantes como el tamaño de la muestra; describe las tareas de manera parcial y menciona su orden de aplicación; describe algunos materiales.	Menciona resultados irrelevantes al problema o relevantes cuando los copia literalmente. Evalúa inadecuadamente los resultados. Menciona conclusiones relevantes sólo cuando las copia literalmente.	2	
Tópico más o menos relevante	No hace mención alguna de la metodología	Copia de manera literal resultados y conclusiones relevantes. La evaluación de los resultados y conclusiones no es pertinente.	3	Integración parcial
Tópico más o menos relevante	Menciona características de la muestra como tamaño, edad, procedencia y aspectos sociodemográficos; describe todas las tareas, su orden de aplicación y evalúa su pertinencia; describe todos los materiales, el procedimiento y menciona indicadores de desempeño relevantes al problema. Hace referencia a controles o condiciones del experimento que no son relevantes al problema.	O presenta resultados irrelevantes para el problema de investigación, o tergiversados, o algunos relevantes porque los copia literalmente. La evaluación de resultados y/o conclusiones, no es pertinente.	4	
Tópico más o menos relevante	Menciona características de la muestra como tamaño, edad, procedencia y aspectos sociodemográficos; describe todas las tareas, su orden de aplicación y evalúa su pertinencia; describe todos los materiales, el procedimiento y menciona indicadores de desempeño relevantes al problema. Puede mencionar controles o condiciones del experimento que no son relevantes al problema.	Los resultados y las conclusiones son relevantes al problema; la evaluación de resultados y conclusiones es pertinente y las conclusiones que menciona son las más importantes.	5	
Tópico más o menos relevante	Menciona características de la muestra como tamaño, edad, procedencia y aspectos sociodemográficos; describe todas las tareas, su orden de aplicación y evalúa su pertinencia; describe todos los materiales, el procedimiento y menciona indicadores de desempeño relevantes al problema. Explica adecuadamente el plan experimental: las comparaciones, condiciones y controles y evaluación del plan son relevantes.	Los resultados y las conclusiones son relevantes al problema; la evaluación de resultados y conclusiones es pertinente y las conclusiones que menciona son las más importantes. Copia de manera literal algunos resultados y conclusiones.	6	

<b>Problemática</b>	<b>Metodología / argumentos</b>	<b>Evidencias y conclusiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Nivel</b>
Tópico relevante	Menciona características de la muestra como tamaño, edad, procedencia y aspectos sociodemográficos; describe parcialmente las tareas, menciona su orden de aplicación pero no evalúa su pertinencia; describe algunos materiales, pero no los evalúa. No hace referencia al plan experimental o hace referencia a controles o condiciones del experimento no relevantes al problema. Pueden aparecer relaciones del problema de investigación con investigaciones previas.	Presenta resultados irrelevantes y relevantes. Algunos resultados son copiados de manera literal. Menciona conclusiones parciales o las copia de manera literal, éstas pertinentes. La evaluación que hace de los resultados no es pertinente.	7	Integración Total
Tópico relevante	Menciona características de la muestra como tamaño, edad, procedencia y aspectos sociodemográficos; describe todas las tareas, menciona su orden de aplicación y evalúa su pertinencia; describe todos los materiales; establece comparaciones relevantes y menciona indicadores relevantes al problema de investigación.	Presenta resultados relevantes al problema de investigación. Conclusiones relevantes, evaluación de las mismas, pertinente. La evaluación de los resultados es pertinente.	8	
Tópico relevante	Menciona características de la muestra como tamaño, edad, procedencia y aspectos sociodemográficos, describe totalmente las tareas y su orden de aplicación; describe todos los materiales; establece comparaciones relevantes y menciona indicadores, condiciones y controles relevantes al problema de investigación.	Resultados relevantes para el problema de investigación y su evaluación pertinente. Conclusiones relevantes y evaluación de las conclusiones pertinente.	9	

## NIVELES DE CALIFICACIÓN PARA LAS RESEÑAS DE LOS ENSAYOS TEÓRICOS

<b>Problemática</b>	<b>Metodología / argumentos</b>	<b>Evidencias y conclusiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Nivel</b>
Tópico irrelevante	No hace alusión a la metodología	No hace alusión a la evidencia ni a las conclusiones.	1	No integración
Tópico irrelevante	No hace alusión a la metodología	Conclusiones relevantes, literales y parciales. Resultados sólo relevantes cuando son literales. Explicación de resultados y conclusiones no pertinente. Las conclusiones aparecen como definiciones.	2	
Tópico irrelevante	Menciona algunas características de la metodología como criterios de selección de la muestra, características sociodemográficas, descripción parcial de las tareas y en relación con el plan experimental, comparaciones relevantes e indicadores relevantes.	Los resultados están relacionados con el problema de investigación. Las conclusiones son parciales y relevantes.	3	

<b>Problemática</b>	<b>Metodología / argumentos</b>	<b>Evidencias y conclusiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Nivel</b>
Tópico más o menos relevante	No hace alusión a la metodología. Evalúa la metodología de manera no pertinente.	Conclusiones relevantes sólo cuando son literales. Conclusiones parciales. Evaluación no pertinente de resultados y conclusiones. Mención de problemas de consistencia interna en el artículo y alusión a deficiencias en el desarrollo de las temáticas. Ninguno de estos problemas existe en el artículo.	4	Integración parcial
Tópico relevante	No hace alusión a la metodología.	Resultados y conclusiones relevantes al problema y escritos en sus propias palabras. Generalmente no evalúa resultados, cuando lo hace la evaluación es impertinente. Introduce temas que no tienen que ver con el artículo.	5	
Tópico más o menos relevante	Adecuada explicación del plan experimental: comparaciones relevantes, condiciones y controles relevantes y /o indicadores relevantes. No evalúa el plan experimental.	Resultados y conclusiones relevantes al problema pero literales, abundan las conclusiones en forma de definiciones, sin aclarar que son supuestos basados en ciertos argumentos que se consolidan a partir de los resultados de investigaciones previas propias o de otros autores.	6	
Tópico más o menos relevante	Adecuada explicación del plan experimental: comparaciones relevantes, condiciones y controles relevantes y /o indicadores relevantes. Evaluación de la pertinencia de tareas, procedimientos y plan experimental relevantes.	Explicación coherente de resultados; mencionan todas las conclusiones y son relevantes; la evaluación de las conclusiones es pertinente.	7	Integración total
Tópico relevante al problema de investigación. Pueden aparecer relaciones del problema de investigación con investigaciones previas. Identifica hipótesis	Menciona algunas características de los sujetos de la muestra que son relevantes al problema. En el plan experimental establecen comparaciones y/o indicadores relevantes.	Resultados relevantes al problema. Explicación coherente de resultados, conclusiones relevantes pero parciales y la evaluación de las conclusiones es pertinente.	8	

<b>Problemática</b>	<b>Metodología / argumentos</b>	<b>Evidencias y conclusiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Nivel</b>
Tópico relevante, relaciona problema con investigaciones previas	Evalúa pertinencia de las tareas. En relación con el plan experimental establece comparaciones, utiliza indicadores y hace una evaluación del plan experimental de manera relevante.	Resultados coherentes. Conclusiones relevantes y totales. Evalúa resultados y conclusiones de manera pertinente.	9	

# EFECTO DE LA LECTURA DE MATERIAL DE AUTOAYUDA SOBRE ALGUNAS VARIABLES PSICOLÓGICAS EN UNA MUESTRA NO CLÍNICA

PATRICIA MARTÍNEZ SERRANO  
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOLOGÍA CONDUCTUAL, ESPAÑA  
&  
JUAN CARLOS SIERRA\*  
UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Recibido: noviembre 18 de 2004

Revisado: diciembre 14 de 2004

Aceptado: enero 18 de 2005

## ABSTRACT

Over the last decades there has been an important increase in the use of self-help literature. The present research evaluates the effect of self-help books on anxiety, fear of negative evaluation, dysfunctional attitudes and assertive behaviour. These variables were assessed in a 20 healthy volunteers before and after reading the self-help book (experimental group) and in a 20 healthy volunteers who did not read any self-help book (control group). While the experimental group improved their scores in anxiety, fear of negative evaluation, and dysfunctional attitudes, the control group did not show any statistically significant differences between pre- and post-scores, except in fear of negative evaluation. In general, the effect size (Cohen's *d*) and the percentage of change was higher in the experimental group than in the control group. These results show the therapeutic benefits of this sort of literature in non-clinical population. Implications for the improvement of psychological variables are discussed.

**Keywords:** Self-help Books, anxiety, fear of negative evaluation non-clinical population quasi-experiment.

## RESUMEN

En las últimas décadas se ha producido un importante auge en el uso de la literatura de autoayuda. El presente estudio evalúa los efectos de la lectura de un manual de autoayuda sobre la ansiedad, el temor a la evaluación negativa, las creencias disfuncionales y la asertividad. Estas variables fueron evaluadas en una muestra de 20 sujetos normales antes y después de la lectura de un manual de autoayuda (grupo experimental) y 20 sujetos normales que no leyeron ningún manual (grupo control). Mientras el grupo experimental mejoró las puntuaciones de ansiedad, temor a la evaluación negativa y creencias disfuncionales después de la lectura, el grupo control no mostró diferencias significativas entre ambas medidas, excepto en temor a la evaluación negativa. En general, el tamaño del efecto (*d* de Cohen) y el porcentaje de cambio fue mayor en el grupo experimental que en el control. Estos resultados indican los beneficios terapéuticos de este tipo de literatura en la población general. Se discuten sus implicaciones en la mejora de variables psicológicas.

**Palabras clave:** Manual de autoayuda ansiedad, temor a la evaluación negativa, asertividad, población normal, cuasi-experimento.

---

\* La correspondencia relacionada con este artículo debe ser enviada a Juan Carlos Sierra, Facultad de Psicología, Universidad de Granada. 18971, Granada, España. Correo electrónico: jcsierra@ugr.es

La literatura calificada como de autoayuda ha experimentado en las últimas décadas un notable auge. De hecho, en torno a ella se ha generado un mercado que aporta suculentos beneficios a la industria editorial (Starker, 1988a y b). Se estima que cada año se publican 2000 nuevos libros de autoayuda (Chaplin, 1989). En tales circunstancias, hoy en día no es extraño encontrar en diversos establecimientos dedicados a la venta de libros o en bibliotecas una sección dedicada exclusivamente a satisfacer las demandas del consumidor hacia lo que muchos han dado en llamar el "psicólogo invisible". A pesar de que su publicación masiva y uso extendido es relativamente reciente, el concepto de *libro de consejos* no es nuevo. Ya en 1647, Baltasar Gracián publicó *El arte de la prudencia*, que en la actualidad se emplea en la capacitación de ejecutivos norteamericanos. La literatura de autoayuda moderna recibió un gran impulso en la primera mitad del siglo XX de la mano de Dale Carnegie, que en 1936 escribió *Cómo obtener amigos e influir sobre las personas*; este libro nutrió de ideas a gran parte del marketing actual. También fue famoso, unas décadas más tarde, el manual *Tu hijo* del Dr. Benjamin Spock; fue escrito en 1957 y ha sido traducido a 42 idiomas. En los últimos años, los libros de autoayuda alcanzan elevadas cifras de venta, estableciéndose rápidamente como best-sellers: este es el caso, por ejemplo, de *Inteligencia emocional* (Goleman, 1996) o de *¿Quién se ha llevado mi queso?* (Johnson, 2000).

La literatura de autoayuda abarca aspectos los más diversos de la vida de las personas, desde los negocios hasta la autorrealización personal, pasando por el bricolaje. No obstante, uno de los ámbitos más fructíferos de este tipo de literatura es el psicológico. En este campo, se han venido editando en los últimos años guías orientativas para consumidores y profesionales de la salud mental que pretenden servir como referencia a la hora de distinguir los recursos de autoayuda de alta calidad (Norcross, Santrock, Campbell y Smith, 2003; Norcross, Santrock, Campbell, Smith, Sommer y Zuckerman, 2000; Santrock, Minnet y Campbell, 1994). Es escasa y poco concluyente la investigación disponible en cuanto a la efectividad de los manuales de autoayuda en el tratamiento de problemas clínicos. Empleando una muestra de 100 pacientes en psicoterapia, de los cuales 43 informaron haber leído libros de autoayuda, Halliday (1991) encontró que el 79% de estos últimos consideraba haber extraído beneficios de tal lectura. También se ha estudiado la efectividad de este tipo de literatura en el cambio de comportamientos problemáticos cuando se usan solos o en combinación con la terapia cognitiva, resultando más efectiva ésta última aproximación (Pantalon, Lubetkin y Fishman, 1995). Carrol (1998) se refiere a los libros de autoayuda como un tipo de medio de comunicación que no sólo ofrece información, sino

que también puede proporcionar apoyo interpersonal. En un estudio realizado con 10 mujeres que habían experimentado una crisis vital recientemente, Carroll (1998) encontró cambios significativos de comportamiento tras la lectura de un manual de autoayuda. Se ha investigado la efectividad de los libros de autoayuda en el tratamiento de trastornos específicos, encontrándose resultados dispares en función de la problemática abordada. Así, estudios encargados de valorar los efectos del uso de material de autoayuda en casos de divorcio (Ogles, Lambert y Craig, 1991), tabaquismo (Glasgow, Schafer y O'Neill, 1981) o en mujeres víctimas de abuso sexual en la infancia (Tyler Stuver, 1997) no encontraron diferencias significativas entre la efectividad de los libros de autoayuda y la efectividad de otras condiciones como grupos controles o libros de autoayuda no específicos. En cambio, los manuales de autoayuda específicos han sido empleados eficazmente en el tratamiento de adolescentes con problemas de conducta, sobrepeso, insomnio, dolores de cabeza y déficit de habilidades de conversación (Pardeck, 1991), trastorno de pánico (Carlbring, Westling y Andersson, 2000), depresión (Floyd, 2003; McKendree-Smith, Floyd y Scogin, 2003), tabaquismo (García y Becona, 1994; Míguez Varela, 2004) y alcoholismo (Barber y Gilbertson, 1998). Pese al limitado apoyo empírico a la utilización de manuales de autoayuda, éstos son ampliamente prescritos a los pacientes por los terapeutas (Pantalon, Lubetkin y Fishman, 1995), que evalúan positivamente su utilidad (Starker, 1988a, b). Numerosos estudios indican que las tasas de prescripción a sus clientes de manuales de autoayuda por parte de los psicólogos oscilan entre el 60% y el 95% (Marx, Gyorky, Royalty y Stern, 1992; Santrock et al., 1994; Starker, 1986, 1988a, 1988b; Warner, 1991). Además, al margen de su utilización en clínica, la literatura de autoayuda cuenta con una amplia aceptación del público general para hacer frente a cambios vitales o a los problemas cotidianos.

El presente estudio cuasi-experimental (Montero y León, 2005) tiene como objetivo evaluar los efectos que la lectura de un manual de autoayuda puede tener en personas sin trastornos psicopatológicos y que no atraviesan por momentos vitales de estrés psicológico que les lleven a demandar ayuda a este nivel. Dado que la población no clínica hace amplio uso de este tipo de literatura, se pretende valorar si su utilización tiene efectos sobre variables no necesariamente clínicas, que pueden ser en ocasiones caldo de cultivo para la génesis de trastornos psicológicos. Concretamente, se evalúan los efectos de la lectura de un libro de autoayuda sobre la ansiedad estado-rasgo, el temor a la evaluación negativa, las creencias disfuncionales y la asertividad. En la elaboración de este trabajo se siguieron las pautas establecidas por Ramos-Alvarez y Catena (2004).

## Método

### Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico circunstancial y la asignación de los sujetos a los grupos experimental y control no se realizó de manera aleatoria, sino que respondió a la disponibilidad y motivación de los sujetos para desarrollar la tarea experimental. El grupo experimental estaba compuesto por 20 personas (17 mujeres y 3 varones) con edades comprendidas entre 20 y 52 años (media de 29,5 y desviación típica de 10,74). El 90% de los participantes poseía un nivel educativo universitario, habiendo finalizado los estudios secundarios el 10% restante. El 65% informó estar familiarizado con literatura de autoayuda y más de la mitad (55%) manifestó no tener una opinión formada hacia su utilidad, presentando una actitud neutra (no polarizada) al respecto. El grupo control estaba compuesto también por 20 personas (17 mujeres y 3 varones) con un rango de edad entre 20 y 56 años (media de 28,4 años y desviación típica de 10,15). El 85% poseía un nivel educativo universitario y el 15% restante tenía estudios secundarios. Ninguno de los integrantes de ambos grupos presentaba trastornos psicopatológicos, ni estaban en el momento de la evaluación recibiendo tratamiento médico o psicológico alguno.

### Materiales

En la condición experimental se empleó el libro de autoayuda *Tus zonas erróneas* de Wayne W. Dyer (1978). El contenido del libro se divide en los siguientes bloques temáticos: 1) Haciéndote cargo de ti mismo; 2) El primer amor (autoestima); 3) Tú no necesitas la aprobación de los demás; 4) La ruptura con el pasado; 5) Las emociones inútiles: culpabilidad y preocupación; 6) Explorando lo desconocido; 7) Rompiendo la barrera de los convencionalismos; 8) La trampa de la justicia; 9) Terminando con las postergaciones ahora mismo; 10) Proclama tu independencia; 11) Adiós a la ira; y 12) Retrato de una persona que ha eliminado todas las zonas erróneas. El propósito del manual es eliminar y/o reducir aquellas actitudes y comportamientos que, en opinión del autor, impiden a las personas tener una vida plena y feliz. Así, por ejemplo, se abordan aspectos que pueden ser fuente de problemas en la vida cotidiana, como la escasa autoestima, el temor a las evaluaciones negativas de los demás, la falta de asertividad, las reflexiones obsesivas sobre hechos acontecidos en el pasado o la preocupación excesiva por el futuro que origina una ansiedad persistente.

Para la evaluación de variables psicológicas susceptibles de cambio como consecuencia de la lectura del manual de autoayuda se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1988). Se compone de 40 ítems (20 para cada subescala) y evalúa cómo se sienten los sujetos generalmente (ansiedad-rasgo) y cómo se sienten en el momento actual (ansiedad-estado). Los datos de fiabilidad test-retest del instrumento son de 0,81 y 0,40 para las subescalas ansiedad-rasgo y ansiedad-estado respectivamente; el coeficiente de consistencia interna fue de 0,91 para ansiedad-rasgo y 0,94 para ansiedad-estado (Echeburúa, 1993).
- Escala de Temor a la Evaluación Negativa (FNE) de Watson y Friend (1969). Evalúa el grado subjetivo de malestar ante las evaluaciones negativas de los demás. Consta de 30 ítems con posibilidad de respuesta de verdadero-falso. La fiabilidad test-retest es de 0,78 y la consistencia interna de 0,94.
- Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS) de Weissman y Beck (1978), que detecta y evalúa las creencias disfuncionales como estructuras preexistentes de vulnerabilidad depresiva. Se aplicó una versión reducida de la DAS, compuesta por 35 ítems (versión de Burns, 1980), en la que cada ítem se puntúa entre -2 (*totalmente de acuerdo*) y +2 (*totalmente en desacuerdo*). Cada grupo de cinco ítems representa siete componentes básicos: necesidad de aprobación, necesidad de amor, necesidad de ejecución, perfeccionismo, derechos sobre los otros, omnipotencia y autonomía. Bas y Andrés (1992) obtuvieron valores medios para población clínica de 79,33 con una desviación típica de 33,13, mientras que para individuos con depresión mayor el valor medio fue de 96,92 con una desviación típica de 31,90; en población clínica la correlación con el Inventario de Depresión de Beck (Beck, 1978) fue de 0,46.
- Escala de Asertividad de Rathus (RAS) (Rathus, 1973). Evalúa mediante 30 ítems el grado de acuerdo o desacuerdo del individuo (desde +3, *muy característico de mí*, hasta -3, *muy poco característico de mí*) con una serie de situaciones ante las que debe manifestar comportamientos asertivos en mayor o menor medida. Se ha informado de una buena fiabilidad test-retest (de 0,76 a 0,80) y una elevada consistencia interna (de 0,73 a 0,86) (Beck y Heimberg, 1983).

### Procedimiento

El grupo experimental pasó por las siguientes fases:

- Aplicación de los cuestionarios anteriormente descritos, junto a una hoja de datos sociodemográficos (edad, género, nivel educativo, presencia de trastornos psicopatológicos, tratamientos médicos o psi-

cológicos) y conocimientos y actitudes hacia los manuales de autoayuda (pre-test).

- Entrega del manual de autoayuda e inicio de la lectura del mismo en un plazo no superior a 24 horas a contar desde la administración del pre-test. Se dio un plazo máximo de 31 días para completar la lectura del libro.
- En un plazo no superior a 24 horas desde la finalización de la lectura del manual se aplican de nuevo los cuestionarios utilizados en el pre-test; además, se preguntaba si en el periodo comprendido entre la primera evaluación y la actual había ocurrido en la vida del individuo algún suceso de relevancia psicológica (por ejemplo, despido laboral, fallecimiento de algún familiar cercano, etc.) que pudiera afectar sus respuestas a los cuestionarios (post-test).

El grupo control pasó únicamente por las fases de pre-test y post-test. El evaluador fue el mismo en ambas fases de evaluación en los dos grupos y las instrucciones para contestar a los cuestionarios fueron siempre las mismas.

### Resultados

De acuerdo a los objetivos del estudio, el análisis de los resultados se ha orientado a dilucidar la presencia o no de diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en las diferentes variables evaluadas en los grupos experimental y control, para lo cual se utilizó el paquete estadístico SPSS-10.

En la Tabla 1 se exponen las medias y desviaciones típicas del grupo control y experimental en las diferentes variables evaluadas.

TABLA 1. MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LAS VARIABLES EVALUADAS EN LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRE-TEST Y POST-TEST.

	Variables	Grupo control (n = 20)		Grupo experimental (n = 20)	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Pretest	Ansiedad-rasgo	22,15	8,70	24,75	11,11
	Ansiedad-estado	22,55	10,46	20,05	11,80
	Temor a la evaluación negativa	47,15	7,01	46,2	6,02
	Creencias disfuncionales	9,45	20,47	4,05	18,99
	Asertividad	-6,3	12,93	0,8	18,52
Postest	Ansiedad-rasgo	21,95	9,19	19,1	9,53
	Ansiedad-estado	21,10	10,73	18,2	9,08
	Temor a la evaluación negativa	19,65	3,88	43,30	7,11
	Creencias disfuncionales	11,85	21,17	21,55	16,35
	Asertividad	-4,1	11,78	2,5	17,79

En la comparación pre-test versus post-test, la prueba de Wilcoxon muestra en el grupo experimental diferencias significativas en ansiedad-rasgo ( $z = -3,388$ ;  $p < 0,001$ ), temor a la evaluación negativa ( $z = -2,473$ ;  $p < 0,013$ ) y creencias disfuncionales ( $z = -3,380$ ;  $p < 0,001$ ); es decir, tras la lectura del manual de autoayuda, los integrantes del grupo experimental sintieron menores niveles de ansiedad-rasgo, un menor temor a la evaluación negativa y una menor proporción de actitudes o creencias disfuncionales (a menor puntuación, mayor cantidad de actitudes disfuncionales). Las variables ansiedad-estado y asertividad no se vieron afectadas significativamente tras la lectura del manual de autoayuda.

Por lo que respecta al grupo control, la prueba de Wilcoxon indica diferencias significativas entre el pre-test y el post-test únicamente en el temor a la evaluación negativa ( $z = 3,926$ ;  $p < 0,000$ ), es decir, la puntuación media en esta variable es significativamente menor en la segunda evaluación realizada.

### Tamaños del efecto y porcentaje de cambio

Con objetivo de obtener información adicional acerca de la magnitud del cambio provocado por la lectura del manual de autoayuda se han calculado los tamaños del efecto por medio del estadístico  $d$  de Cohen (Cohen, 1988), para cuyo cálculo se aplica la siguiente fórmula:  $d = (M_1 - M_2) / DT_{ponderada}$ , donde  $M_1$  y  $M_2$  son las medias pre y post respectivamente y  $DT_{ponderada}$  es la desviación típica insesgada ponderada entre ambos grupos, que a su vez viene dada por la fórmula siguiente:

$DT_{ponderada} = \sqrt{[(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2] / (n_1 + n_2 - 2)}$ , y los porcentajes de cambio  $[(M_{post} - M_{pre}) / M_{pre}]$ , donde  $M_{post}$  y  $M_{pre}$  son respectivamente la media de las puntuaciones después y antes de la lectura del manual (ver Tabla 2).

TABLA 2. TAMAÑOS DEL EFECTO Y PORCENTAJE DE CAMBIO ENTRE MOMENTOS TEMPORALES DE CADA CONDICIÓN CLÍNICA Y ENTRE CONDICIONES.

	Grupo control (Pre-post)		Grupo experimental (Pre-post)	
	d	%	d	%
Ansiedad-rasgo	0,02	0,90	0,55	22,83
Ansiedad-estado	0,14	6,43	0,19	9,22
Temor a la evaluación negativa	4,86	58,32	0,44	6,28
Creencias disfuncionales	0,11	25,40	0,99	432,10
Asertividad	0,18	34,92	0,09	212,50

Según la clasificación de Cohen (1988), los tamaños del efecto son altos en las comparaciones intragrupo para el grupo experimental, excepto en el caso de temor a la evaluación negativa (valor medio), y ansiedad-estado y asertividad (valores muy bajos); en el grupo control los tamaños del efecto son insignificantes, salvo en la variable temor a la evaluación negativa. Con respecto al porcentaje de cambio, el grupo control mostró, a excepción del temor a la evaluación negativa, un nivel menor de mejora de las variables evaluadas, que el grupo experimental, siendo estas diferencias muy claras en creencias disfuncionales y asertividad.

### Discusión

Los resultados del presente estudio muestran cómo la lectura de un manual de autoayuda influye positivamente en las medidas de autoinforme de los lectores referidas a ansiedad-rasgo, temor a la evaluación negativa y creencias disfuncionales. Teniendo en cuenta la totalidad de variables evaluadas, se observa que un mayor número de ellas experimenta un mayor porcentaje de cambio en el grupo experimental que en el control; así, si no se tiene en cuenta el temor a la evaluación negativa, que muestra un cambio no esperado en el grupo control, vemos que el tamaño de efecto promedio en el grupo experimental es de 0,45 por 0,11 en el control. Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Forest (1987) que, basándose en una investigación de procedimiento similar a la que se presenta, concluyó que la lectura de libros de autoayuda se asocia con una mejora en las puntuaciones de autoinformes de salud mental. Sin embargo, la lectura del manual no provocó cambios significativos en ansiedad-estado y asertividad. En cuanto a la respuesta asertiva, a pesar de que el porcentaje de cambio producido es muy importante, los resultados podrían explicarse atendiendo a que los cambios significativos en asertividad requieren, en mayor grado que en el resto de variables, de un entrenamiento conductual (Castanyer Mayer-Spies, 1996). De esta manera, los cambios que la lectura del manual puede provocar en esta variable podrían ser insuficientes como para

verse reflejados en el instrumento empleado, puesto que éste se refiere fundamentalmente a la actuación real del sujeto en situaciones sociales. Con relación a la ansiedad-estado, al tratarse de una variable afectada fundamentalmente por los factores situacionales y emocionales que rodean al sujeto en el momento de responder al inventario, presumiblemente se verá influida por estas circunstancias en mayor medida que por la lectura del manual. Por otra parte, los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que la ausencia de tratamiento (es decir, no leer el manual de autoayuda) está asociada a la inexistencia de diferencias significativas en todas las variables consideradas en el estudio, excepto en el temor a la evaluación negativa; pese a no aplicarse intervención alguna, esta variable disminuye significativamente en el post-test. Es difícil explicar esta circunstancia, sin aludir a cambios emocionales y situacionales en la muestra que hayan podido influir exclusivamente en el temor a la evaluación negativa. En todo caso, este hecho no invalida la hipótesis propuesta, puesto que la ausencia de diferencias estadísticamente significativas ocurre en cuatro de las cinco variables evaluadas.

La generalización de estos resultados ha de hacerse con precaución, dadas las características de la muestra utilizada y el empleo de un único manual de autoayuda. No obstante, determinados aspectos del grupo experimental favorecen dicha generalización a la población general que habitualmente utiliza este tipo de literatura. En primer lugar, la muestra estaba compuesta mayoritariamente por mujeres, que son el género más propenso a comprar y leer libros de autoayuda (Simonds, 1992). Además, más de la mitad de las personas que participaron en el estudio estaban familiarizadas con este tipo de literatura y carecían de actitudes negativas hacia la misma; presumiblemente, estas características están presentes en las personas que habitualmente hacen uso de manuales de autoayuda. Por último, los sujetos experimentales leyeron el manual de forma voluntaria, lo que igualmente les asemeja con la población a la cual se pretenden generalizar los resultados. En la sociedad actual, en la que el acceso a la asistencia psicológica está aún limitado a unos pocos, es de extrema importancia contar con herra-

mientas que permitan ayudar a las personas que, por diversas razones, no reciben tratamiento a este nivel. Los libros de autoayuda ofrecen numerosas ventajas a sus consumidores, entre las que se encuentran su bajo costo, su aplicabilidad a los problemas de la vida diaria y su orientación positiva (Forest, 1988). Si la población no clínica demanda este tipo de literatura, como lo demuestran sus elevadas cifras de venta, es necesario responder a esa necesidad con material de autoayuda de calidad. Por estos motivos, es relevante desarrollar investigaciones que permitan poner en manos de la población, material de autoayuda que realmente responda al fin para el que fue concebido. Los resultados de este estudio ofrecen una visión alentadora al respecto, pues indican que determinadas variables que pueden generar sufrimiento e inestabilidad emocional son modificadas positivamente por la lectura de un libro de autoayuda. Esto podría ser de utilidad para plantear el uso de este tipo de material como medida preventiva de problemas clínicos más graves en la población general, así como para tratar las problemáticas relacionadas con las variables para las cuales se ha demostrado su efectividad (ansiedad, temor a la evaluación negativa y creencias disfuncionales). El presente estudio tiene también implicaciones prácticas para los profesionales de la salud mental que prescriben material de autoayuda a sus clientes. Los resultados obtenidos les aportan información útil acerca de qué variables pueden verse influidas positivamente tras la lectura del manual.

No obstante, esta información es insuficiente. La investigación futura se beneficiaría incluyendo un mayor número de variables en la evaluación y seleccionando diversos manuales de autoayuda. Asimismo, es preciso emplear muestras de mayor tamaño y representatividad, que favorezcan la generalización de las conclusiones extraídas. Por último, también sería interesante de cara a futuras investigaciones, valorar el mantenimiento a medio y largo plazo de los efectos que el material de autoayuda pueda tener sobre las variables abordadas.

## Referencias

- Barber, J. B. & Gilbertson, R. (1998). Evaluation of a self-help manual for the female partners of heavy drinkers. *Research on Social Work Practice, 8*, 141-151.
- Bas, F. & Andrés, V. (1992). *Factores de vulnerabilidad para sujetos depresivos "autónomos" e "independientes" y su relación con síntomas depresivos típicos dentro del modelo de depresión de Beck, con muestras españolas*, Comunicación presentada al Congreso Iberoamericano de Psicología, Madrid.
- Beck, A. T. (1978). *The Beck Depression Inventory (BDI)*. New York: Psychological Corporation.
- Beck, J. G. y Heimberg, R. G. (1983). Self report assessment of assertive behavior. A critical analysis. *Behavior Modification, 7*, 451-487.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good. The new mood therapy*. Nueva York: William Morrow and Company.
- Carlbring, P., Westling, B. E. & Andersson, G. (2000). A review of published self-help books for panic disorder. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 29*, 5-13.
- Carroll, A. (1998). Women readers of self-help books: The role of interpersonal factors in behavior change. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 58*, 6238.
- Castanyer Mayer-Spies, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2a. ed.). Erlbaum: Hillsdale.
- Chaplin, A. M. (1989). Go ahead help yourself. *Baltimore Sun Magazine, October*, 18-24.
- Dyer, W. W. (1978). *Tus zonas erróneas*. Barcelona: Grijalbo.
- Echeburúa, E. (1993). *Ansiedad crónica. Evaluación y tratamiento*. Salamanca: Endema.
- Floyd, M. (2003). Bibliotherapy as an adjunct to psychotherapy for depression in older adults. *Journal of Clinical Psychology, 59*, 187.
- Forest, J. J. (1987). Effects on self-actualization of paperbacks about psychological self-help. *Psychological Reports, 60*, 1243-1246.
- Forest, J. J. (1988). Self-help books. *American Psychologist, 43*, 599.
- García, M. P & Becoña, E. (1994). Manuales de autoayuda para dejar de fumar: una revisión. *Adicciones: Revista Sociodrogalcohol, 6*, 73-89.
- Glasgow, R. E., Schafer, L. & O'Neill, K. (1981). Self-help books and amount of therapist contact in smoking cessation programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 659-667.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Halliday, G. (1991). Psychological self-help books: How dangerous are they? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 28*, 678-680.
- Johnson, S. (2000). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona: Urano.
- Marx, J. A., Gyorky, Z. K., Royalty, G. M. & Stern, T. E. (1992). Use of self-help books in psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice, 23*, 300-305.
- McKendree-Smith, N. L., Floyd, M. & Scogin, F. R. (2003). Self-administered treatment for

- depression: A review. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 275.
- Míguez Varela, M. C. (2004). Los procedimientos de autoayuda para dejar de fumar. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 16 (supl. 2), 339-357.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Norcross, J. C., Santrock, J. W., Campbell, L. F., Smith, T. P., Sommer, R. & Zuckerman, E. L. (2000). *Authoritative guide to self-help resources in mental health*. Nueva York: Guilford Press.
- Norcross, J. C., Santrock, J. W., Campbell, L. F. & Smith, T. P. (2003). *Authoritative guide to self-help resources in mental health*. New York: Guilford Press.
- Ogles, B. M., Lambert, M. J. & Craig, D. E. (1991). Comparison of self-help books for coping with loss: Expectations and attributions. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 387-393.
- Pantalon, M. V., Lubetkin, B. S. & Fishman, S. T. (1995). Use and effectiveness of self-help books in the practice of cognitive and behavioral therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2, 213-228.
- Pardeck, J. T. (1991). Using books en clinical practice. *Psychotherapy in Private Practice*, 9, 105-119.
- Ramos-Alvarez, M. M. & Catena, A. (2004). Normas para la elaboración y revisión de artículos originales experimentales en Ciencias del Comportamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 173-189.
- Rathus, S. (1973). A 30 item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Santrock, J. W., Minnett, A. M. & Campbell, B. D. (1994). *The authoritative guide to self-help books*. New York: Guilford Press.
- Simonds, W. (1992). *Women and self-help culture: Reading between the lines*. Rutgers, NJ: University Press.
- Spielgerger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1988). *Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo*. Madrid: TEA.
- Starker, S. (1986). Promises and prescriptions: Self-help books in mental health and medicine. *American Journal of Health Promotion*, 1, 19-24.
- Starker, S. (1988a). Do it yourself therapy: The prescription of self-help books by psychologists. *Psychotherapy*, 25, 142-146.
- Starker, S. (1988b). Self-help treatment books: The rest of the story. *American Psychologist*, 43, 599-600.
- Tyler Stuver, M. (1997). Possible effects of self-help books on women who were sexually abused as children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57, 6596.
- Warner, R. E. (1991). Bibliotherapy: A comparison of the prescription practices of Canadian and American psychologist. *Canadian Psychology*, 32, 529-530.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Weissman, A. N. & Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation*, comunicación presentada en la reunión anual de la Association for the Advancement of the Behaviour Therapy, Chicago.