
Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios

Performance and Self-Perception in Reading Comprehension among College Students

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>

Luis Ángel Roldán

Profesor en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Beca doctoral, Comisión de Investigaciones Científicas, PBA, Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Verónica Zabaleta

Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educativa con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora adjunta, cátedra de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Fecha de recibido: 01/09/2016

Fecha de aceptado: 22/12/2016

Resumen

Este trabajo está destinado a indagar la relación entre desempeño y autopercepción en lectura comprensiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El mismo surge de la preocupación por las dificultades lectoras relevadas, aun en el nivel universitario, las que conllevan dificultades en el aprendizaje y ulterior desempeño profesional. Se trata de un estudio transeccional-descriptivo en el que se examinaron 50 estudiantes del 1.º año y 40 del 5.º año de la carrera a través de dos instrumentos: a) un cuestionario de autopercepción en lectura y b) una prueba que examina la comprensión lectora. Se identificaron dos grupos: uno de buenos y otro de malos comprendedores. Se observan diferencias en algunos dominios tanto en el desempeño como en la autopercepción de dificultades en comprensión entre los estudiantes que inician la carrera y los avanzados y entre los buenos y malos comprendedores. Los datos demuestran que los malos comprendedores tienen conocimientos metacognitivos en torno a la tarea de lectura. No obstante, dichos conocimientos no son funcionales para hacer efectiva una lectura comprensiva exitosa. Se discuten las posibles hipótesis explicativas y las implicancias educativas del estudio, revalorizando la importancia de la evaluación para la intervención efectiva en la comprensión de textos.

Palabras clave: lectura, metacognición, alfabetización académica, evaluación, estudiantes universitarios

Abstract

This paper is intended to research on the relationship between performance and self-perception in reading comprehension among Psychology students at the National University of La Plata, Argentina. It arises from the concern over the reading difficulties surveyed, even at university level, which imply difficulties in learning and further professional performance. It is a descriptive cross-sectional study in which 50 1st year and 40 5th year students were examined. Based on the performance, two groups were identified: good comprehenders and bad comprehenders. Differences are observed in some domains both in performance

and self-perception of difficulties in comprehension between beginner and advanced students, and between good and bad comprehenders. Possible explanatory hypotheses and educational implications of the study are discussed, revaluing the importance of evaluation for the effective intervention in text comprehension.

Keywords: reading, metacognition, academic literacy, assessment, college students

Introducción

La comprensión lectora alude a una habilidad cognitiva compleja que consiste en el proceso de integración de la información que proviene del texto con los conocimientos previos del lector, cuyo resultado es la construcción de un modelo mental (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2010; De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti, 2003; Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006; Kintsch & Rawson, 2005). Ese proceso de integración adquiere características particulares cuando se trata de la lectura y escritura de textos académicos. El lenguaje académico, frecuente en este tipo de textos, más allá de las controversias en su definición, refiere al “idioma que es utilizado por profesores y estudiantes con el fin de adquirir conocimientos y habilidades... impartir información nueva, escribir ideas abstractas y desarrollar la comprensión conceptual de los estudiantes” (Chamot y O'Malley, 1994: 40). En el ámbito universitario, la comprensión de textos (académicos) es una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje de contenidos científico-disciplinares. Se ha denominado alfabetización académica al manejo de los textos propios de una comunidad disciplinar. Se entiende por ello la participación en prácticas específicas de lectura y escritura con textos disciplinares para su dominio progresivo (Carlino, 2005; Carlino, 2013; Snow & Ucelli, 2009). En la mayoría de los casos los textos de autores que se utilizan en la universidad no han sido escritos para estudiantes sino para los pares quienes, se presume, cuentan con los mismos conocimientos previos de la disciplina en cuestión, conocimientos de los que los estudiantes carecen. El dominio progresivo de tales textos conlleva, entre otras cuestiones, a que los estudiantes lleguen a formar parte de la comunidad disciplinar. De aquí se deriva, entonces, la importancia que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los años de formación (Piacente, 2012).

El discurso académico es monológico y formal, tiene una estructura expositiva en la que se combinan justificaciones, argumentos, citas de autoridad y demostraciones con el fin de explicar y convencer. Los textos científicos y académicos poseen ciertas características como intertextualidad, longitud, especificidad temática, densidad conceptual y sujeción de estructuras canónicas, sin ser exhaustivos (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006). Asimismo, muchos contenidos y explicaciones son omitidos por los textos que se leen en la universidad pues se supone que el lector podrá recuperar dicha información fácilmente por alguna referencia (Carlino, 2005).

En el caso de la psicología, los textos suelen ser polifónicos como en otras ciencias sociales y humanas, cuya comprensión implica poner en tensión teorías disímiles sobre el mismo problema de investigación. Asimismo, los textos siempre se inscriben dentro de una cátedra determinada y el estudiante deberá jerarquizar la información siguiendo los lineamientos establecidos por el programa y el punto de vista de la asignatura (Carlino, 2005).

En muchos trabajos se ha vinculado el éxito del manejo de textos académicos con la permanencia de los estudiantes en el nivel universitario (Olave-Arias, Rojas-García & Cisneros-Estupiñán, 2013). En otros se ha señalado la preocupación por el desgranamiento de la matrícula de ingreso en los primeros años, la prolongación de los estudios y el bajo ratio de aprobación en las evaluaciones en diferentes niveles de la carrera universitaria. Esta situación convierte en prioritaria a la investigación en este campo. Las nuevas perspectivas en torno a la alfabetización académica ponen el foco en la

importancia de la capacidad de los docentes para permitir el acceso de los estudiantes a la cultura escrita de la comunidad disciplinar a la que pertenecen (Carlino, 2013). Para ello, es importante tener información no solo acerca de los componentes involucrados en la comprensión lectora sino además sobre el desempeño efectivo de los estudiantes y sobre cómo se perciben en tanto lectores y escritores.

A este respecto, para el presente trabajo se utiliza el modelo multicomponencial de la comprensión de textos desarrollado por Abusamra et al. (2010), que parte de la perspectiva según la cual la comprensión lectora implica un conjunto de procesos o componentes que se relacionan, entre los que se destacan los que a continuación se describen.

Es necesario que el lector pueda reconocer la *estructura básica del texto*, por ejemplo el lugar, los personajes, el tiempo y los sucesos que se presentan. Además debe ser capaz de individualizar los hechos y secuencias que se presentan en el texto. La semántica léxica, es decir el vocabulario, es otro de los componentes que el modelo propone en tanto el acceso al significado de las palabras es un proceso central para la comprensión lectora exitosa. La *estructura sintáctica* refiere a su vez a los distintos significados que pueden derivarse de las diferencias sintáctico-estructurales de las oraciones. Más allá de las oraciones, el lector debe ser capaz de establecer relaciones entre elementos textuales y las ideas contenidas en ellos. La *cohesión* representa las características del texto que permiten conformar una unidad semántica. Sin embargo, para acceder a un significado global y coherente el lector no sólo debe establecer relaciones entre las distintas partes del texto sino que debe además reponer información no presente en el mismo para completarlo a partir de su conocimiento general del mundo y de sus conocimientos específicos del dominio. Esto significa que debe realizar inferencias. La jerarquía del texto comprende la capacidad de reconocer las partes principales del mismo, de modo tal de no sobrecargar la memoria ni el procesamiento lingüístico con información no relevante. El objetivo final de la lectura de un texto es la construcción de un modelo mental que será almacenado en la memoria y que hace alusión a la conformación de un cuadro de referencia general del texto sobre la base de diferentes dimensiones pero que integran la información presente en el texto con aquella de la que ya dispone el lector (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi, 2011; Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi, 2014).

Las áreas restantes del modelo se refieren a los componentes metacognitivos. Por un lado a la *flexibilidad*, considerada como la capacidad de adaptar las estrategias de lectura al fin perseguido. Por otro, a la detección de errores e incongruencias que involucran el monitoreo del lector acerca de la propia comprensión, o bien acerca de ambigüedades o contradicciones dentro del mismo texto o entre la información presente en el texto y aquella de la que dispone el lector (Abusamra, et al., 2011; Abusamra et al., 2014).

La importancia de la metacognición en los procesos de comprensión lectora ha sido señalada reiteradamente en la literatura especializada. Los investigadores concuerdan en el rol preponderante que juega la conciencia metacognitiva mientras se lee, tanto en los procesos motivacionales como cognitivos (Mokhtari & Reichard, 2002; Escorcía, 2010; García Guzmán & Salvador Mata, 2006; González & Tourón, 1992). Pueden distinguirse al menos dos aspectos que componen la metacognición: por un lado el conocimiento de los procesos cognitivos o la conciencia de los procesos cognitivos, y por otro la regulación y el control de dichos procesos (Mateos, 2001; Costabile, Cornoldi, De Beni, Manfredi & Figluzzi, 2013). El primer aspecto refiere al saber qué. Se trata del componente declarativo de la metacognición. El segundo, a un saber procedimental, o saber cómo. La relación de ambos aspectos es de una interdependencia marcada.

En relación con los conocimientos metacognitivos en la lectura podemos distinguir, entre otros, los del sujeto como lector (Brown, Armbruster y Baker, 1986). Los mismos han sido descritos como un componente importante para la comprensión exitosa de un texto, en tanto no es lo mismo ser un comprendedor con dificultades y percibirlo, que ser un comprendedor con dificultades y no advertirlo.

Asimismo, los aspectos metacognitivos han sido señalados como relevantes en el logro académico de los estudiantes (Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006), de ahí radica la importancia de indagar las percepciones que tienen los estudiantes universitarios de sí mismos como lectores.

En función de lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo indagar tanto el desempeño efectivo como la forma en que se autoperciben los estudiantes universitarios en comprensión lectora. Se analizan ambas variables tomando como referencia dos momentos de la formación de grado en Psicología: el 1.º año y el 5.º año. Seguidamente se comparan las autopercepciones según se trate de sujetos buenos o malos comprendedores (en adelante BC y MC) identificados en el estudio. Los interrogantes que se intenta responder son los siguientes: ¿Cuál es el desempeño efectivo y la autopercepción de la comprensión lectora de los estudiantes según el año de la carrera que se encuentran cursando? ¿Aparecen modificaciones en el desempeño y la autopercepción cuando se trata de buenos y malos comprendedores? ¿Cuáles son las relaciones entre desempeño y autopercepción en comprensión lectora en el conjunto de los estudiantes examinados?

Método

Objetivos

- Caracterizar y comparar el desempeño en comprensión lectora de estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursan el 1.º y el 5.º año de la carrera.
- Caracterizar y comparar el modo en que ambos grupos se autoperciben en tanto lectores.
- Analizar y comparar el desempeño en comprensión lectora y la autopercepción de buenos y malos comprendedores.

Diseño

Se trata de un estudio no experimental transeccional descriptivo. Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un único tiempo. A su vez puede considerarse descriptivo en tanto se propone como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables (comprensión lectora y autopercepción) en una población (estudiantes universitarios) (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Participantes

Se seleccionó una muestra intencional de 50 estudiantes de ambos géneros que cursaban 1.º año y 40 que cursaban 5.º año de la carrera Licenciatura en Psicología, entre 18 y 25 años de edad.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño en comprensión lectora se administró un screening elaborado según el modelo multicomponencial de Abusamra y colaboradores (2013). El screening, diseñado por los autores que proponen el modelo, consiste en la lectura de un texto expositivo y la resolución de once ítems de elección múltiple con 4 opciones (la respuesta adecuada y 3 distractores) que corresponden a las siguientes áreas: esquema básico del texto (2 ítems), modelo mental (1 ítem), hechos y secuencias (1 ítem), inferencias (1 ítem), cohesión (1 ítem), estructura sintáctica (2 ítems), jerarquía del texto (1 ítem) y semántica léxica (2 ítems) que forman parte del mencionado modelo. Se evalúan con 1 o 0 punto.

Para evaluar la autopercepción en lectura se administró un cuestionario semi-estructurado, con preguntas con diferente número de opciones de respuesta, diseñado específicamente para esta investigación (ver Anexo). En este trabajo se analizan sólo dos de los aspectos de la autopercepción de los estudiantes que se indaga con ese cuestionario: a) presencia/ausencia de dificultades en relación con la fluidez y la comprensión lectoras (ítems I y IV) y b) tipo de dificultades que perciben los estudiantes cuando leen (ítem V).

Procedimientos

Obtención de datos

Los estudiantes fueron examinados colectivamente con los instrumentos seleccionados en dependencias de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Los estudiantes de 1.º año fueron evaluados en la cursada regular de la asignatura Psicología I y los de 5.º año en la cursada regular de la materia Psicología Educacional. Se explicaron los objetivos de la investigación y las características de las actividades que deberían realizar. Todos dieron su consentimiento informado para tal participación, así como para la publicación de los resultados, asegurándoseles el anonimato de los mismos.

Análisis y elaboración de los datos

En primer lugar se procedió al análisis y elaboración de los datos del screening que examina la comprensión lectora. Se computó el número de respuestas correctas y los porcentajes de errores del grupo total y de los estudiantes de 1.º y de 5.º año. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desvío estándar y porcentajes de respuestas correctas, rango) e inferenciales (diferencias de medias y de porcentajes). A partir de los resultados del grupo total se procedió a diferenciar los buenos comprendedores (en adelante BC) de los malos comprendedores (en adelante MC). El criterio utilizado para realizar dicha clasificación fue que los puntajes totales obtenidos en la prueba se situasen por encima de +1DS de la media (BC) o bien por debajo de -1DS de la media (MC) considerando la media del grupo total, con independencia del año que cursaban. Con estos dos subgrupos se realizaron los mismos cálculos estadísticos.

Para el análisis de los errores en la prueba total y en cada una de las áreas consideradas se siguieron dos criterios. El primero refiere al porcentaje de sujetos del grupo total y de cada uno de los cuatro subgrupos (1.º y 5.º año y BC y MC) que los cometieron. El segundo, al porcentaje del tipo de errores observados según el número total de errores cometidos. Luego se elaboraron los datos correspondientes al Cuestionario de Autopercepción del grupo total y de los cuatro subgrupos (1.º y 5.º año, BC y MC). Se agruparon las respuestas en dos categorías que diferencian la ausencia/presencia de dificultades autopercebidas en fluidez y comprensión lectoras (ítems I y IV). Seguidamente se calcularon los porcentajes de respuestas en cada uno de los sub-ítems que incluye la prueba (ítem V), las diferencias entre ellos y su alcance.

Finalmente se compararon las respuestas correspondientes al desempeño y a la autopercepción con el fin de observar coincidencias o discrepancias entre ambas variables calculando los porcentajes de errores y el alcance de las diferencias. Para todos los análisis, intra e intergrupales, se utilizó el software estadístico Decision Analyst STATSTM 2.0.

Resultados

A continuación se presentan los datos correspondientes al desempeño en comprensión lectora, seguidos de los de autopercepción de los estudiantes del grupo total y de los de 1.º y 5.º año. Se continuará luego con los resultados correspondientes a los subgrupos de BC y MC. En todos los casos se hacen comparaciones inter e intragrupal que permiten identificar las semejanzas y diferencias entre ellos.

Desempeño en comprensión de los estudiantes de 1.º y 5.º año

En primer lugar puede observarse que el puntaje promedio de los estudiantes de 5.º año es significativamente superior al de los de 1.º año. En segundo lugar, aparece mayor heterogeneidad en los resultados del grupo de 1.º año, que se pone de manifiesto en los valores del desvío estándar y del rango de puntajes. Complementariamente cabe señalar que en este grupo el 30% se sitúa por debajo de un desvío negativo de la media del grupo total (Tabla 1).

Tabla 1. Media, desvío estándar de los grupos de 1.º y 5.º y del grupo total (GT)

Estadísticos	1.º año	5.º año	GT	t	p
Media	8,20	9,40	8,73	3,821	.010*
Desvío estándar	1,59	1,33	1,60		
Rango	4-10	7-11	4-11		

* p.01

A los fines de este trabajo resulta de interés observar, asimismo, tal como se señalara precedentemente, tanto el porcentaje de estudiantes que cometen errores en cada una de las áreas consideradas como el porcentaje del tipo de errores que cometen con mayor frecuencia sobre el total de errores consignados.

Errores cometidos por los estudiantes de 1.º y 5.º año

Los resultados en la prueba de comprensión dan cuenta de diferencias en algunos de los aspectos considerados entre los estudiantes de los dos tramos del trayecto formativo. En primer término se destaca que es mayor el número de estudiantes de 1.º año que cometen errores, tal como es esperable.

En cuanto a los porcentajes de estudiantes que cometen errores en distintas áreas, los de 1.º año fundamentalmente refieren a los ítems correspondientes a las áreas de modelo mental, estructura sintáctica, cohesión, semántica léxica y jerarquía del texto. Los de 5.º año principalmente en los ítems relativos a las áreas de modelo mental y estructura sintáctica, aunque aparecen en un porcentaje menor respecto de los que se observan en el anterior. En su conjunto, las diferencias entre los porcentajes de estudiantes de ambos grupos que cometen errores alcanzan significación estadística en las áreas de modelo mental, cohesión, estructura sintáctica y semántica léxica (Tabla 2). Es destacable que en muchos casos el porcentaje de sujetos de 1.º año que comete errores duplica o triplica el que cometen los de 5.º. No obstante, no puede dejarse de lado la presencia del 20% de sujetos en algunos casos y del 50% en otros entre los estudiantes más avanzados que cometen errores.

Tabla 2. Porcentaje de errores cometidos por ambos grupos en la prueba de comprensión

Prueba de comprensión	1.º año N=50	5.º año N= 40	z	p
1 Esquema básico	20%	20%	-	-
2 Modelo mental	80%	50%	3,00	0,002**
3 Hechos y secuencias	12%	7,5%	0,70	0,479
4 Inferencias	22%	0%	-	-
5 Cohesión	44%	20%	2,40	0,016*
6 Estructura sintáctica	46%	25%	2,05	0,039*
7 Jerarquía del texto	28%	17,5%	1,17	0,241
8 Semántica léxica	32%	7,5%	2,83	0.004**

* p.01, p.05

Tipo de errores según el total de errores cometidos por el grupo total y por los estudiantes de 1.º y 5.º año

Como se señalara más arriba, ha sido de interés examinar el tipo de errores según la totalidad de errores cometidos por el grupo total y por los estudiantes de 1.º y 5.º año. Cuando se comparan los porcentajes sobre el número total de errores (201) cometidos por ambos grupos (70,65% en los de 1.º año y 29,35% en los de 5.º año), las diferencias resultan estadísticamente significativas ($z= 2,879$, $p= .000$). Es de señalar que los de 1.º año han cometido más del doble de errores. Se observa nuevamente que el área más crítica corresponde a la de modelos mentales, seguida por las de estructura sintáctica y cohesión. La comparación intragrupo, es decir el porcentaje de errores según el total de errores cometido por cada uno, obviamente se inscribe en la misma dirección, es decir que los porcentajes mayores aparecen en las áreas antes mencionadas.

Sin embargo, en la comparación intergrupo debe considerarse que el total de errores de cada uno es diferente, de modo tal que el porcentaje mayor observado en el área de modelos mentales entre los estudiantes de 5.º año respecto de los de 1.º año debe considerarse teniendo en cuenta que el número de errores es significativamente menor. Idénticas consideraciones pueden hacerse respecto de algunas de las otras áreas (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje del tipo de errores cometidos por el grupo total y por los estudiantes de 1.º y 5.º año en la prueba de comprensión, según el número total de errores y del total de errores de cada uno

Áreas	GT N= 201	1.º N=142	5.º N=59
1 Esquema básico	8,96%	7,04%	13,56%
2 Modelo mental	29,85%	28,17%	33,90%
3 Hechos y secuencias	4,78%	4,22%	5,08%
4 Inferencias	5,47%	7,75%	0%
5 Cohesión	14,93%	15,49%	13,56%
6 Semántica léxica	9,45%	11,27%	5,08%
7 Estructura sintáctica	16,42%	16,20%	16,95%
8 Jerarquía del texto	10,45%	9,86%	11,86%

Cuando se trata del desempeño en comprensión, se ha puesto en evidencia que los estudiantes de 5.º año obtuvieron mejores resultados que los de 1.º año, en quienes, a su vez, se observan resultados más heterogéneos: un rango más amplio y diferencias significativas entre las puntuaciones promedio.

Sobre la base del modelo de análisis adoptado, cuando se analiza el porcentaje de sujetos que cometen errores, este aparece en todas las áreas excepto en el área de inferencias entre los estudiantes de 5.º año. Las diferencias entre ambos grupos son significativas en los ítems que se corresponden con las áreas de modelo mental, estructura sintáctica, cohesión textual y semántica léxica en favor del grupo más avanzado. Tales datos dan cuenta de que los estudiantes al iniciar la carrera tienen dificultades mayores.

Entre los errores cometidos por los participantes es llamativo el alto porcentaje relativo a modelos mentales, seguido por la estructura sintáctica. Recordemos que la construcción de un modelo mental conjuga la información que proporciona el texto con los conocimientos generales y específicos del lector. Para ello es necesario poner en juego procesos inferenciales que dan cuenta de la integración entre la información nueva y la conocida, de la que depende el éxito en la comprensión del texto (Abusamra et al, 2010). Respecto de los errores en la estructura sintáctica cabe señalar que perturban el reconocimiento de las diferencias de significado que se derivan de la sintaxis oracional. Los errores en el área de la cohesión son importantes en tanto no permiten relacionar los elementos del texto, fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica. Las dificultades en el área de semántica léxica, particularmente entre los estudiantes de 1.º año, ilustran aspectos relativamente más elementales puesto que el conocimiento del vocabulario es una de las condiciones de base para la adecuada comprensión.

Cuando se analiza el porcentaje de errores en relación con el número total de errores que aparecen en ambos grupos, los de 1.º año han cometido más del doble de errores. Las diferencias resultan estadísticamente significativas. Se observa nuevamente que el área más crítica corresponde a la de modelos mentales, seguida por las de estructura sintáctica y cohesión.

Autopercepción de los estudiantes de 1.º y 5.º año

La información recabada en torno al tipo lector muestra que los estudiantes de 5.º año manifiestan leer con fluidez; sólo un porcentaje muy bajo informa tener dificultades en ese dominio. En 1.º año ese porcentaje asciende a más de la mitad. La diferencia entre ambos resultados alcanza significación estadística.

En relación con la comprensión de textos, la mayor parte de los estudiantes de 5.º año manifiesta comprender el significado del texto pero sólo en algunas oportunidades, mientras sucede lo contrario en muchas otras. Los de 1.º año responden tener algunas o muchas dificultades al respecto. Las diferencias entre ambos grupos resultan estadísticamente significativas dando cuenta de problemas en los dos grupos pero en menor medida en el tramo más avanzado (Tabla 4).

Tabla 4. Autopercepción del tipo lector en estudiantes de 1.º y 5.º año

Indicadores	1.º	5.º	z	p
Fluidez lectora*	58%	15%	4,158	.000*
Comprensión lectora*	94%	72,50%	2,121	.005*

* p.01

Respecto del tipo de dificultad percibida en la lectura, las diferencias también son estadísticamente significativas en vocabulario y detección de ideas principales y secundarias en favor de los estudiantes de 5.º año. Ambos grupos señalan tener menores dificultades en inferencias y metacompreensión (Tabla 5).

Tabla 5. Autopercepción del tipo de dificultades en lectura en estudiantes de 1.º y 5.º año

Indicadores	1º	5º	z	p
Vocabulario	58%	27,5%	2,893	.003*
Ideas principales/secundarias	30%	12,5%	1,984	.047**
Inferencias	26%	27,5%	0,160	.873
Metacompreensión	18%	10%	1,073	.288

* p.01; ** p.05

Los resultados encontrados ilustran sobre un porcentaje de estudiantes de ambos cursos que cometen errores, pero también de la presencia de otro que no lo hace. En función de ello resultó de interés examinar el desempeño y la autopercepción de aquellos que podrían considerarse BC y MC.

En cuanto a las características y las diferencias observadas en la autopercepción de los estudiantes se alude tanto a las dificultades que manifiestan tener en la fluidez como en la comprensión lectora. Si bien en ambos casos perciben sus dificultades, las mismas no son de la misma cuantía ni refieren necesariamente a los mismos aspectos. Las diferencias entre los dos grupos alcanzan significación estadística en vocabulario y detección de ideas principales y secundarias en favor de los estudiantes de 5.º año que informan un menor nivel de dificultad en dichas áreas. Ambos grupos señalan tener menores dificultades en inferencias y metacompreensión. Estas informaciones han sido analizadas de una forma más exhaustiva en otro trabajo (Roldán y Zabaleta, en imprenta).

Desempeño de los buenos y malos comprendedores

Para diferenciar los subgrupos de BC y MC se ubicaron, como se indicara más arriba, los resultados correspondientes a los participantes de ambos grupos que obtuvieron puntajes a ± 1 DE respecto de la media. De este modo el grupo de BC estuvo conformado por 35 estudiantes de los cuales 11 (22%) son de 1.º año y 24 (60%) de 5.º año. El de los MC estuvo conformado a su vez por 18 estudiantes, de los cuales 13 (26%) son de primer año y 5 (12,5%) de 5.º año.

La comparación de las puntuaciones medias y los DE de los BC y los MC arroja, como es esperable, diferencias estadísticamente significativas (Tabla 6).

Tabla 6. Comparación del rendimiento de los BC y MC

Puntajes	MC	BC	MC+BC	t	p
Media*	6,37	10,28	8,91	20,22	.000*
Desvío estándar	0,89	0,52	2		
Rango	5-7	9-11	5-11		

* p.001

Errores cometidos por los BC y los MC

Cabe señalar que en los BC desaparece el porcentaje de los sujetos que cometen errores en algunas de las áreas y es bajo el porcentaje en otras, aunque persiste un porcentaje relativamente alto de sujetos con errores en el área de modelo mental seguido por el correspondiente al área de estructura sintáctica. Entre los MC, en cambio, aparece un porcentaje de sujetos, de distinta magnitud, que comete errores en todas las áreas, particularmente acentuado en las áreas de modelo mental, cohesión, semántica léxica y esquema básico. En muchas de las áreas consideradas se observan diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de ambos grupos (esquema básico, modelo mental, cohesión, estructura sintáctica y jerarquía del texto) (Tabla 7).

Tabla 7. Porcentaje de tipos de errores cometidos por los MC y BC en la prueba de comprensión

Prueba de comprensión	MC	BC	z	p
Esquema básico	57,3%	5,71%	5,520	.000*
Modelo mental	94,7%	37,14%	3,880	.000*
Hechos y secuencias	21%	0%	-	-
Inferencias	36,8%	0%	-	-
Cohesión	78,9%	5,71%	5,283	.000*
Semántica léxica	78,9%	0%	-	-
Estructura sintáctica	47,36%	19,99%	2,757	.008*
Jerarquía del texto	42,1%	8,57%	4,166	.000*

*p.01

Tipo de errores según el total de errores cometidos por ambos grupos (BC+MC) y por cada uno de ellos

En la Tabla 8 se ofrecen las frecuencias y porcentajes de la cantidad y de los tipos de errores que producen ambos y cada uno de los grupos considerados. Mientras sobre el total de errores (112) de ambos grupos los MC cometen 87 (77,68%), los BC solo cometen 25 (22,32%), siendo las diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo es necesario realizar algunas distinciones analíticas. Entre los MC los porcentajes de errores son mayores en todas las áreas, excepto en el caso del área de modelo mental y estructura sintáctica (27,69% y 10,34% en los MC y 52% y 20% en los BC). Pero debe hacerse la salvedad de que ambos grupos no se componen de un número igual de sujetos ni cometen la misma cantidad de errores.

Más allá de estas consideraciones merece destacarse, por un lado, la presencia de un porcentaje de errores en todas las áreas entre los MC, particularmente en las referidas a modelo mental, cohesión y semántica léxica, teniendo en cuenta que entre ellos algunos son estudiantes de 5.º año. Por el otro, que entre los BC desaparecen errores en 3 de las áreas consideradas pero aún persisten dificultades en algunas de ellas, especialmente en las de modelo mental y estructura sintáctica.

Tabla 8. Porcentaje del tipo de errores cometidos por los MC y BC, según el número total de errores

Ítems	MC N= 87	BC N= 25	MC+BC N= 112
1 Esquema básico	12,64%	8%	10,74%
2 Modelo mental	27,69%	52%	27,68%
3 Hechos y secuencias	4,6%	0%	3,57%
4 Inferencias	8,04%	0%	6,25%
5 Cohesión	17,24%	8%	15,18%
6 Semántica léxica	17,24%	0%	13,39%
7 Estructura sintáctica	10,34%	20%	12,5%
8 Jerarquía del texto	9,19%	12%	9,82%

En el caso del desempeño en comprensión lectora de los sujetos con y sin dificultades, los MC constituyen más del doble al iniciar la carrera. Asimismo, cabe señalar que solo en 1.º año es posible encontrar rendimientos en comprensión lectora de los MC situados por debajo de dos desvíos negativos de la media.

La comparación de los puntajes promedio en la prueba administrada muestra diferencias significativas así como en los porcentajes de sujetos que cometen errores en las áreas de esquema básico del texto, modelo mental, cohesión, estructura sintáctica y jerarquía del texto. No se pudieron calcular esas diferencias en las áreas de hechos y secuencias, inferencias, semántica léxica y esquema básico dado que los BC no cometieron errores en esos ítems circunstancia que, contrastada con los errores que aparecen entre los MC, es ilustrativa acerca de sus dificultades.

Estos datos demuestran que el perfil de los malos comprendedores es preocupante si pensamos que se trata de estudiantes universitarios. Dichos sujetos no sólo fallan en los procesos más complejos de la comprensión lectora –tales como la jerarquía del texto, la cohesión, los procesos inferenciales o la construcción de un modelo de situación- sino también en componentes más básicos como el vocabulario, la estructura sintáctica, los hechos y secuencias y el esquema básico del texto.

3.4. Autopercepción de los buenos y malos comprendedores

Cuando se analiza la autopercepción del tipo lector puede observarse que el 63,5% de los MC afirma ser un lector con dificultades de fluidez. En cambio sólo un quinto del grupo de los BC reconoce tener esas dificultades. Las diferencias de porcentajes entre ellos resultan estadísticamente significativas.

Asimismo, la totalidad de los MC responde ser un lector con dificultades en comprensión lectora, mientras que en el caso de los BC ese porcentaje disminuye a $\frac{3}{4}$ del total. No obstante alcanzar significación estadística la diferencia entre ambos grupos, entre los BC también aparece un porcentaje importante que reconoce tener dificultades (Tabla 9).

Tabla 9. Autopercepción del tipo lector en buenos y malos comprendedores

Indicadores	MC	BC	z	p
Fluidez lectora	63,5%	20%	3,179	0,001*
Comprensión lectora	100%	74,28%	2,299	0,021**

* p.01 ** p.05

Cuando se observa el tipo de dificultades percibidas, el 68,58% de los BC afirma tener dificultades en algunas de las áreas que indagamos, mientras que en el caso de los MC todos informan tenerlas. En todos los aspectos indagados los segundos superan el porcentaje de dificultades de los primeros. No obstante, la diferencia entre dichos porcentajes no resulta estadísticamente significativa (Tabla 10).

Tabla 10. Porcentaje del tipo de dificultades percibidas en lectura en buenos y malos comprendedores

Indicadores	MC	BC	z	p
Vocabulario	52,63%	48,57%	0,296	0,767
Ideas principales/secundarias	21,00%	14,28%	0,827	0,408
Inferencias	21,00%	17,14%	0,548	0,584
Metacomprensión	21,00%	5,71%	1,886	0,059

Se observan diferencias en la autopercepción de la fluidez lectora cuando se comparan los BC y MC. Declaran tener dificultades el 20% de los BC y el 67% de los MC. En cuanto a la comprensión, el 100% de los MC y el 74% de los BC señalan tenerlas. Si bien las diferencias en ambos indicadores resultan estadísticamente significativas, llama la atención el porcentaje de BC que afirma no ser un lector fluido y tener dificultades de comprensión. El 100% de los MC y el 68,68% de los BC reconocen tener dificultades en todas las áreas indagadas. No aparecen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a cada una de ellas. No obstante, un dato preocupante es el porcentaje de ambos grupos que declara tener dificultades en el vocabulario.

Los datos demuestran que los MC tienen conocimientos metacognitivos en torno a la tarea de lectura. No obstante, dichos conocimientos no son funcionales para hacer efectiva una lectura comprensiva exitosa.

El estudio apoya la hipótesis de que la diferencia entre buenos y malos comprendedores no radica en la insuficiencia de autopercepción de las dificultades como lector sino en el uso de ese conocimiento en la autorregulación de las actividades a realizar para mejorar la comprensión. Es decir, no es lo mismo ser un mal comprendedor y tener conocimiento de ello que no tenerlo. A su vez, tener el conocimiento de las dificultades a la hora de leer y comprender no garantiza que dicho conocimiento sea utilizado para la regulación de la tarea, en consonancia con lo afirmado en muchos trabajos (Bouchard-Ryan, Weed & Short, 1986; Brown, Armbruster & Baker, 1986; De Beni & Pazzaglia, 1995; Douglas, 1981; Hall, Bowman & Myers, 1999; Paris & Jacobs, 1984; Torgesen, 1979).

Discusión

La alfabetización académica se encuentra en la agenda de investigación de las ciencias de la educación ya que el manejo de textos académicos posibilitan el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes del nivel universitario (Olave-Arias, Rojas-García y Cisneros-Estupiñán, 2013). La investigación en este campo se torna socialmente relevante si se pretende formar profesionales competentes en un mundo que tenga como horizonte la justicia social.

Los datos de esta investigación están en consonancia con otros que afirman que el conocimiento metacognitivo es crucial para el desarrollo del control del proceso de la comprensión de textos y, en consecuencia, del aprendizaje autorregulado. El aprendizaje autorregulado se vuelve fundamental a lo largo del trayecto escolar y académico ya que permite al estudiante autonomía en sus estudios (Zulma Lanz, 2006; Mokhtari y Reichard, 2002; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002).

Se sugiere además que las prácticas docentes deben favorecer la capacidad de autoevaluación de los alumnos, sobre todo la enseñanza que pone el foco en las estrategias variadas que deben aprender los estudiantes (Mokhtari y Reichard, 2002; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002). Esa enseñanza debe ser además explícita y favorecer el que los estudiantes las utilicen de forma consciente en función de la problemática de lectura que se presente (Santiago Galvis, Castillo Perilla y Morales Castebianco, 2009).

En ese punto es importante que el estudiante comprenda con qué objetivos se está realizando la lectura y que el docente pueda explicitarlo. La planificación de la lectura a partir del objetivo propuesto –así como su supervisión y posterior evaluación- ha sido señalada como una de las actividades predilectas para favorecer la lectura estratégica y metacognitiva (Ramírez Peña, Rossel Ramírez y Nazar Carter, 2015).

La enseñanza de estrategias de lectura es una práctica poco frecuente en la universidad. Asimismo, el control de la lectura se realiza de forma casi exclusiva a través de exámenes en los que se evalúa sólo el contenido, en desmedro de la evaluación de los procedimientos que son necesarios para comprender los textos académicos (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006).

Sería importante para futuras investigaciones diseñar propuestas en las que evalúen tanto la eficacia de la enseñanza de estrategias en comprensión lectora en la universidad como su impacto en el aprendizaje disciplinar. La lectura metacognitiva es necesaria para hacer un uso epistémico de la lectura que fomente no sólo la reproducción de los conocimientos sino además la contrastación, la relación y la integración de los mismos.

Conclusión

En este trabajo se analizaron el rendimiento y la autopercepción de estudiantes universitarios de psicología que cursaban 1.º y 5.º año de la carrera. Complementariamente resultó de interés caracterizar los resultados obtenidos según se tratara de BC y MC, con independencia de su ubicación en el trayecto formativo. El análisis de los resultados permite observar diferencias en ambas variables según se trate de estudiantes que inician la carrera o de estudiantes avanzados o bien de BC y MC.

Del conjunto de los resultados se desprende, en primer lugar, la importancia de intervenir para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, aun en un nivel educativo avanzado como es el universitario. A su vez parece ser necesario considerar la necesidad de intervenciones tanto al inicio como a la finalización de la carrera, en tanto persisten estudiantes para los que comprender un texto académico continúa resultando un desafío. El desarrollo de algunas áreas como la construcción de un modelo mental, la comprensión de diversidad de estructuras sintácticas y el establecimiento de la cohesión textual resulta fundamental. Parece necesario diseñar actividades de intervención que posibiliten a los estudiantes adoptar una actitud metacognitiva frente a la tarea de lectura al tiempo que la realizan bajo la guía del docente y en relación con los contenidos disciplinares cuya aprendizaje se intenta promover.

En segundo lugar, se intenta dar cuenta de la relevancia que tiene la evaluación en la comprensión de textos para la intervención orientada y efectiva. Dado que es posible discriminar dominios en los que los estudiantes tienen mayores dificultades, su identificación es importante para orientar la intervención. Asimismo resulta necesario evaluar tanto el desempeño como la autopercepción, actividad que no se contrapone sino que coadyuva a entender la comprensión lectora como un proceso y no como un producto. En relación con las diferencias observadas entre los estudiantes de 1.º y 5.º año se podría hipotetizar que el transcurso de la carrera impacta en el rendimiento en comprensión lectora o que los sujetos que comprenden con dificultades abandonan a lo largo del trayecto formativo, o bien que los estudiantes de mejor desempeño en el trayecto final lo fueron desde el inicio. Sin embargo, el subgrupo de MC incluye sujetos no solo de 1.º año sino también del 5.º año de la carrera, aunque en menor medida. Para indagar estas cuestiones más exhaustivamente debería proyectarse un estudio de tipo longitudinal que examinara las variables consideradas en este estudio y otras que pudiesen esclarecer las hipótesis propuestas. Sin embargo contamos con algunos datos de la distribución de la matrícula a lo largo de la carrera que apoyan, en principio, las hipótesis señaladas. Efectivamente, al analizar el desempeño de los estudiantes en una asignatura anual de 2.º año se observó que del total de los estudiantes inscriptos (aproximadamente 1100), el 50% no logró aprobarla, un 27% no se presentó a rendir ninguna evaluación, un 15% reprobó todas las instancias evaluativas y un 8% logró aprobar un cuatrimestre y reprobó el otro (Zabaleta, Aguinaga, Cámpora, Piatti, Retta y Roldán, 2014).

Un patrón de distribución similar aparece en el desempeño de los estudiantes de otra asignatura ubicada en 5.º año. Sobre un total de 500 estudiantes, el 41% de los inscriptos no logró aprobarla, el 27% fue dado de baja por no contar con las materias correlativas, el 12% nunca se presentó a rendir evaluación alguna y el 2,4% restante desaprobó (Zabaleta et al., 2014)

En consonancia con estos resultados destacamos la consideración de la lectura comprensiva como una habilidad cultural que los estudiantes no pueden mejorar en ausencia de profesores que puedan andamiarla. Esta situación es particularmente crítica en la universidad teniendo en cuenta, por un lado, el perfil de ingreso de los estudiantes y, por otro, la necesidad de atender en los procesos de enseñanza y aprendizaje simultáneamente tanto los contenidos disciplinares de la carrera en cuestión como los elementos implicados en la comprensión lectora, que pueden no ser idénticos según se trate de diferentes contenidos.

Referencias bibliográficas

Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V.; Casajús, A.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). Programa Leer para comprender. *Libro Teórico*. Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Bouchard-Ryan, E.; Weed, K. y Short, E. (1986). Cognitive behavior modification: Promoting active, self-regulatory learning styles. En J. Torgesen y B. Wong (eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 367– 397). New York: Academic Press.

Brown, A.; Armbruster, B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu, *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-76). New York: LEA.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 18 (57), 355-381. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Costabile, A.; Cornoldi, C.; De Beni, R.; Manfredi, P., y Figliuzzi, S. (2013). Metacognitive Components of Student's Difficulties in the First Year of University. *International Journal of Higher Education*, vol.2 (4), 165-171.

De Beni, R.; Cornoldi, C.; Carretti, B. y Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del testo*. Trento: Erickson.

De Beni, R. y Pazzaglia, F. (1995). Influenza della memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di comprensione della lettura. *Giornale Italiano de Psicologia*, 22, 615-640.

Douglas, L. C. (1981). *Metamemory in learning disabled children: A clue to memory deficiencies*, Paper presented to the Society for Research on Child Development, Boston.

Escorcía, D. (2010) Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 28 (2), 265-277. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n2/v28n2a10.pdf>

García-Guzmán, A. y Salvador-Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la lectura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, 79-99. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69604/1/La_autopercepcion_de_eficacia_en_la_escr.pdf

González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Hall, K.; Bowman, H. y Myers, J. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine year olds in two cities. *Educational Research*, vol. 41 (1), 99-107. DOI:10.1080/0013188990410110.

Hernández Sampieri, M.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). Comprehension. En J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden: Blackwell Publishing.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: AIQUE.

Meneghetti, C.; Carretti, B. y De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301. DOI:10.1016/j.lindif.2006.11.001.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Santiago Galvis, Á. W.; Castillo Perilla, M. C. y Morales Casteblanco, D. L. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Revista Folios*, 30 (2), 3-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941360001>

Olave-Arias, G.; Cisneros-Estupiñán, M. y Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, Vol. 16 (3), 455-471. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde <http://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>

Paris, S. y Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093. DOI: 10.2307/1129781.

Ramírez Peña, P.; Rossel Ramírez, K. y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 213-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018013>

Peronard, M.; Velásquez, M.; Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 131-145.

Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, Vol. 33 (1), 9-30. Recuperado el 5 de mayo de 2016 desde http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art1.pdf

Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? *Revista Signos*, 36 (54), 225-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400007>

Roldán, Á. y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*.

Snow, C. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Solé, I. Castells, N.; Gràcia, M. y Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37 (2), 157-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012824015>

Torgesen, J. K. (1979). Performance of reading disabled children on serial memory tasks: A selective review of recent research. *Reading Research Quarterly*, 14, 57-87. DOI: [10.2307/747294](https://doi.org/10.2307/747294).

Zabaleta, V., Aguinaga, C., Cámpora, L., Piatti, V., Retta, A., y Roldán, L. A. (2014). Formación académico-profesional en la carrera de Psicología de la UNLP: perspectiva de los alumnos de los primeros años y dispositivos de enseñanza. *Memorias de las IV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*.

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>

Anexo

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCION DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS (LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA-UNLP) COMO LECTORES/ESCRITORES

APELLIDO Y NOMBRE

FECHA EDAD

Hora de inicio:

Instrucciones

Por favor, lea atentamente cada una de las preguntas o enunciados que aparecen más abajo. Marque la respuesta u opción que más se ajusta a su opinión. En algunos casos puede marcar más de una opción.

I. ¿Qué tipo de lector se considera?

1. No tengo dificultades, leo con fluidez, es decir con precisión, velocidad y recuperación de los elementos de entonación no presentes totalmente en el lenguaje escrito.
2. Leo con algunas dificultades de fluidez.
3. Leo con bastantes dificultades de fluidez.

II. ¿Qué tipo de escritor se considera?

4. Redacto sin dificultades o con muy pocas dificultades.
5. Tengo algunos problemas para redactar.
6. Tengo muchos problemas para redactar.

III. Cuando escribe, ¿tiene algunas de las siguientes dificultades?

7. Tengo dificultades ortográficas (faltas de ortografía).
8. Tengo dificultades para encontrar el vocabulario adecuado.
9. Tengo dificultades para redactar de manera gramaticalmente correcta.
10. Tengo dificultades para exponer de manera clara y precisa lo que pretendo poner por escrito.
11. Tengo dificultades porque desconozco las estructuras de algunos textos (partes que lo componen) tales como monografías, informes, artículos científicos u otros.
12. Tengo dificultades para adecuar la escritura de acuerdo al destinatario.
13. Tengo dificultades para adecuar mi redacción de acuerdo al estilo con el que debe redactarse un informe, monografía, resumen u otro texto académico.
14. No tengo dificultades.

IV. Cuando leo textos académicos (textos para estudiar en la Facultad)

15. Comprendo todo adecuadamente.
16. Comprendo en algunas circunstancias, en otras no.
17. Tengo muchas dificultades de comprensión.

V. ¿Tiene alguna de las siguientes dificultades para comprender lo que lee? Señale todas las opciones que considere necesarias.

18. Dificultades para comprender el significado de algunas palabras.
19. Dificultades para diferenciar apropiadamente las ideas principales y las secundarias.
20. Dificultades para hacer inferencias (completar la información que no aparece explícitamente en el texto).

21. Dificultades para evaluar su propia comprensión (advertir cuándo comprende y cuándo tiene dificultades).
 22. Ninguna de ellas
- En las diferentes asignaturas ¿Le han solicitado informes escritos?
23. Frecuentemente.
 24. Con muy poca frecuencia
 25. Nunca

VI. En las diferentes asignaturas, ¿le han solicitado que escribiera una monografía?

26. Frecuentemente.
27. Con muy poca frecuencia
28. Nunca

VII. En las diferentes asignaturas, ¿han utilizado evaluaciones escritas a través de preguntas abiertas? (Debe redactar la respuesta).

29. Frecuentemente.
30. Con muy poca frecuencia
31. Nunca

VIII. En las diferentes asignaturas, ¿han utilizado evaluaciones escritas a través de preguntas con respuestas de elección múltiple (multiple choice)? (Debe buscar la respuesta correcta entre varias opciones)

32. Frecuentemente
33. Con muy poca frecuencia
34. Nunca

IX. Los textos universitarios que he leído hasta la fecha

35. Mayoritariamente me han resultado motivadores/interesantes para estudiar
36. Sólo algunos pocos me han resultado motivadores/interesantes para estudiar
37. Mayoritariamente no me han resultado motivadores/interesantes para estudiar
38. Sólo algunos pocos no me han resultado motivadores/interesantes para estudiar

X. Marque con una X la importancia que tienen para Ud. las siguientes posibles causas del desempeño en lectura. Debe seleccionar una de las tres opciones (muy importante, importante, poco importante) en todos los casos.

Causas del desempeño en lectura	Muy importante	Importante	Poco importante
39. Esfuerzo			
40. Inteligencia			
41. Conocimientos previos sobre el tema			
42. Posibilidad de hacer inferencias			
43. Conocimiento de las estructuras textuales			
44. Motivación para estudiar			
45. Propósitos que se persiguen al leer			
46. Estado de ánimo			
47. Dificultad del texto			
48. Disponibilidad bibliografía y lugar			
49. Explicación de los profesores			
50. Posibilidad de estudio con compañeros			

XI. Marque con una X la importancia que tienen para Ud. las siguientes posibles causas de su desempeño en escritura. Debe seleccionar una de las tres opciones (muy importante, importante, poco importante) en todos los casos.

Causas del desempeño en escritura	Muy importante	Importante	Poco importante
51. Esfuerzo			
52. Inteligencia			
53. Conocimientos previos sobre el tema			
54. Conocimiento de las estructuras textuales			
55. Motivación para escribir			
56. Propósitos que se persiguen al escribir			
57. Estado de ánimo			
57. Dificultad del texto			
59. Disponibilidad bibliografía de consulta			
63. Explicación profesores sobre como hacerlo			
60. Posibilidad de escribir con compañeros			