



UNAM IZTACALA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

---

---

**ANÁLISIS FUNCIONAL DE LAS REFERENCIAS VALORATIVAS PREVIAS  
COMO FACTOR DISPOSICIONAL EN EL AJUSTE LECTOR**

**TESIS**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**  
Presenta:  
**ANA MARÍA MEDRANO MOYA**

DICTAMINADORES:

DR. CLAUDIO ANTONIO CARPIO RAMÍREZ  
MTRO. LUIS GONZAGA ZARZOSA ESCOBEDO  
LIC. GERMÁN MORALES CHÁVEZ



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MÉXICO.

ABRIL 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Sabremos cada vez menos*

*Qué es un ser humano.*

*Libro de las previsiones*

*Lo que sabemos, es una gota de agua,*

*lo que ignoramos , es el océano.*

*Isaac Newton*

*Emilio: Te dedico este escrito producto de un gran esfuerzo, recuerda que puedes bajar del tren, pero nunca olvidar tu destino. Te Amo y gracias por todo lo que me das y enseñas día a día.*

## *Agradecimientos*

*A mí mamá Rosario:*

*Porque lo que soy hasta este día es, en gran medida, gracias a ti. Por tu gran apoyo y por mostrarme con el ejemplo la fuerza, el coraje y la determinación que se pueden llegar a tener en el día a día.*

*A Gerardo mi padre:*

*Por procurar mostrarme la vida tal cual es, por contribuir a forjar mi carácter, por tu apoyo incondicional y por los gratos momentos que espero nunca terminen.*

*A Chayo:*

*Porque gracias a tus incansables momentos de “locura” has estimulado en mí el frecuente cuestionamiento y el cambio en mi manera de ser. Por tu apoyo inesperado, pero, oportuno. Muchas Gracias.*

*A Ale, mi mozo:*

*Por las grandes charlas, por los incansables cuestionamientos, por tu gran solidaridad, por tu inagotable pasión y por no dejar que se extinguiera la luz; te agradezco esto y más...*

*A tiabis:*

*Por tu gran apoyo en los momentos importantes.*

*A Cintia, mi amiga:*

*Por el trabajo realizado en estos años, por las travesuras fieles, por los grandes momentos de temple y por atreverte a tener una relación conmigo.*

*A Claudio Carpio:*

*Por enamorarme de la psicología científica, por procurar el escenario siempre más favorable para mi desarrollo académico y por sus sabios consejos. Por mostrarme el “juego” de la Ciencia.*

*A Luis Zarzosa:*

*¡No dejes lo más por lo menos! Sabias palabras que aun dirigen mi vida, gracias por mostrarme que todo tiene consecuencias, por criticar y cuestionar, por abrir el panorama y por generar un nuevo énfasis en mi disciplina y ocupación.*

*A Cesar Canales:*

*Porque su gran ingenio siempre aligera el arduo trabajo. Por mostrarme la mejor manera de dirigirse en la vida.*

*A Virginia Pacheco:*

*Por ser un ejemplo inspirador de una extraordinaria madre y una excelente académica.*

*A Héctor Silva:*

*Por tu gran compañerismo, por tu manera tan peculiar de vivir y disfrutar la ciencia. Por mostrar las bondades de reflexionar sobre lo que se cree. Por todo el apoyo otorgado en la realización de esta tesis.*

*A Rosalinda Arroyo:*

*Por haberme iniciado en el juego de la práctica científica... y hacerme ver que en realidad me gusta el juego.*

*A Germán Morales:*

*Por su comprometida revisión del presente trabajo.*

A todos los colegas del Grupo T de Investigación Interconductual, en especial a Linda, por compartir el anhelo de ver crecer una psicología naturalista... y a Erika por el apoyo en la conducción de los estudios.

## Índice

<i>Resumen</i>	1
<i>Introducción</i>	2
<i>1. La Comprensión como Ajuste Conductual</i>	3
<i>2. Ajuste Lector</i>	4
<i>3. Evidencia Empírica sobre Ajuste Lector</i>	9
<i>4. Controversia</i>	11
<i>4.1 ¿Y los Motivos? ...</i>	12
<i>4.2. Las Referencias Valorativas Previas como Motivos</i>	13
<i>5. Método</i>	18
<i>6. Resultados</i>	28
<i>7. Discusión</i>	51
<i>7.1. RVP y la Posibilidad de Elección, en función de la Complejidad de las interacciones.</i>	53
<i>7.2. RVP y Posibilidad de Elección, su relación con el EIC</i>	56
<i>7.3. RVP y Posibilidad de Elección, su probable relación con el nivel competencial</i>	57
<i>7.4. Tareas Pendientes</i>	58
<i>7.5. Implicaciones teóricas</i>	59
<i>7.6. Implicaciones Educativas</i>	61
<i>7.7. Consideraciones finales</i>	63
<i>8. Referencias</i>	64
<i>Anexo 1 Prueba de Ajuste Lector</i>	69
<i>Anexo 2 EIC</i>	82
<i>Anexo 3 RVP</i>	84
<i>Anexo 4 Análisis Estadístico</i>	88

## Resumen

Con base en la noción de campo interconductual (Kantor, 1978; Ribes y López, 1985) y sustentado en el modelo de ajuste lector, se realizó un estudio cuyo objetivo fue evaluar los efectos de exponer a estudiantes universitarios a Referencias Valorativas Previas (RVP) respecto de un texto **【Positivas (P), Negativas (N), Ambas (A), Sin (S)】** y la Posibilidad de Elección del texto a leer **【Con Posibilidad (C) y Sin Posibilidad (S)】**, sobre el porcentaje de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector. Participaron voluntariamente 64 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la UNAM FESI, los cuales se asignaron de manera aleatoria a 8 grupos (6 experimentales y 2 control) con base en un diseño factorial 4x2. El estudio constó de 4 condiciones: a) Evaluación Inicial, b) Entrenamiento en Identificación de Criterio, c) Condición Experimental (referencia valorativa previa/posibilidad de elección), y d) Evaluación Final. La Evaluación Inicial constó de 25 ítems, 5 ítems por cada uno de los 5 niveles de ajuste lector (Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia), fue idéntica para todos los grupos. El Entrenamiento en Identificación de Criterio fue idéntico para todos los grupos, constó de 31 ítems con ensayos de corrección. En la Condición Experimental los participantes fueron expuestos a RVP y a Posibilidad de Elección del texto a leer, dependiendo del grupo al que fueron asignados, los grupos fueron: 1) PS (RVP Positiva/Sin Posibilidad de Elección), 2) PC (RVP Positiva/Con Posibilidad de Elección), 3) NS (RVP Negativa/Sin Posibilidad de Elección), 4) NC (RVP Negativa/Con Posibilidad de Elección), 5) AS (RVP Ambas/Sin Posibilidad de Elección), 6) AC (RVP Ambas/Con Posibilidad de Elección), 7) S (RVP Sin/ Sin Posibilidad de Elección), y 8) C (RVP Sin/ Con Posibilidad de Elección). La Evaluación Final fue similar a la Evaluación Inicial. El análisis de datos se realizó con base en un análisis de covarianza factorial. Los efectos principales muestran diferencias significativas respecto a RVP ( $F=3.213375$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.029$ ), asimismo, se observan diferencias significativas respecto a la Posibilidad de Elección del texto a leer ( $F=6.1028$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.016$ ), no se observa interacción estadísticamente significativa entre las variables de estudio. Los resultados sugieren que las RVP Positivas y contar Con Posibilidad de Elección favorecen el ajuste lector. Adicionalmente, el análisis de datos se realizó por cada uno de los tipos de ajuste lector, los hallazgos sugieren que el efecto facilitador de las RVP Positivas en el ajuste lector es mayor conforme incrementa la complejidad de las interacciones, por el contrario parece que el efecto positivo de contar Con Posibilidad de Elección del texto a leer se desvanece conforme incrementa la complejidad de las interacciones. Con base en los hallazgos reportados se concluye que las RVP y la Posibilidad de Elección del texto a leer son variables que han de ser consideradas para la promoción del ajuste lector o comprensión lectora, finalmente se discuten las implicaciones teóricas y educativas del presente estudio.



## Introducción

Entre los objetivos de las instituciones de educación superior (IES) destaca el relativo a la formación de individuos capaces de utilizar de manera efectiva y pertinente el conocimiento científico, tecnológico y humanista para contribuir a la solución de los problemas sociales en las distintas áreas de la vida humana, individual y colectiva. Asimismo, en sus niveles de alta especialización, las IES se orientan a la formación de científicos, tecnólogos y humanistas capaces de formar nuevos profesionistas y también capaces de generar nuevos conocimientos en sus respectivas áreas.

Para lograr sus objetivos formativos las IES hacen uso de diversos recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, la más utilizada por su fácil implementación y bajo costo es la lectura de textos. Psicológicamente hablando, la lectura puede ser entendida como la interacción funcional entre un individuo y un texto - entendiendo por texto una composición de signos realizada con base en un sistema convencional de escritura que forma una unidad de sentido sintáctico y semántico, cuyo tamaño puede ser variable-. Cabe hacer mención que, en un sentido psicológico, un texto es tal cuando el sistema convencional con base en el cual fue escrito es *funcional* al individuo, de modo que éste puede hacer contacto con sus referentes

Dada su relevancia, la *lectura*, y fundamentalmente la lectura comprensiva, ha sido considerada en la sociedad de la información uno de los instrumentos fundamentales para comunicarnos, pensar y aprender (Coll, 2005). Pero, ¿qué es la *lectura comprensiva*?, ¿qué es la *comprensión*?, ¿qué es *comprender*?

## 1 La Comprensión como Ajuste Conductual

Históricamente la comprensión ha sido entendida como un término que describe un acto o fenómeno de naturaleza mental, amparado en dos supuestos (Carpio, Pacheco, Flores y Canales 2000):

- 1) que los verbos son nombres de actividades específicas
- 2) y que dicha actividad es de una naturaleza no corporal (i.e. mental).

**Sin embargo, aunque formalmente “comprender” es un verbo** en términos gramaticales, en el ámbito del lenguaje ordinario no describe procesos internos, transnaturales o inmateriales, sino que describe tendencias, motivos, circunstancias, modos o logros de los individuos, los cuales se identifican en el comportamiento, claro, sin igualarse con éste (Ryle, 1949; Ribes, 1990a). Psicológicamente, comprender no es designativo de alguna acción ya que no existe una *única* actividad que sea expresada con dicho término, sino por el contrario, **hay tantas actividades de “comprender” como cosas a comprender** existen (Carpio, et al, 2000, Zarzosa, 2004), por ejemplo:

a) Decimos que Gabriel *comprendió* la instrucción ***“siéntate en tu lugar”***, cuando se dirige a su silla y se sienta sobre ella.

b) Decimos que Karen *no comprendió las ecuaciones*, cuando no las resuelve, las resuelve mal e incluso no es capaz de explicarlas, lo cual no sugiere alguna incapacidad de ningún tipo.

c) La frase *comprendí lo que quería y cerré la puerta*, afirma que se actuó en concordancia con los deseos de otra persona, por supuesto, no refiere que se ejecutó la acción de comprender y posteriormente, como resultado de la comprensión, se cerró la puerta.

Con base en lo anterior, se torna evidente que es necesario para el reconocimiento de la *comprensión* que el comportamiento se corresponda funcionalmente con algo en términos de un criterio determinado, es decir, que tenga lugar un *ajuste* conductual. Por esta razón, se denomina *comprensión* a la correspondencia funcional del comportamiento de un individuo con el comportamiento de otros y con las circunstancias en que éste ocurre, correspondencia que es identificada con base en criterios de ajuste específicos (Carpio, et al, 2000, Zarzosa, 2004).

## 2. Ajuste Lector

Particularmente en el ámbito de la lectura, podemos identificar que tal ajuste tiene lugar como correspondencia funcionalmente pertinente entre la actividad de un lector, la situación en la cual lee y los criterios de ajuste que ésta impone. Los *criterios de ajuste* son considerados como el requerimiento conductual que el individuo debe satisfacer en una determinada situación (Carpio, 1994) y se reconocen cinco tipos, cada uno de ellos diferenciado por el nivel de complejidad funcional (ver Ribes y López, 1985) que implican, a saber:

**Ajustividad:** Aquel en el que el criterio impuesto exige la correspondencia morfológica entre la distribución temporo-espacial del texto y la actividad del lector, en este criterio el organismo no puede modificar las propiedades físicas del estímulo. Se refiere simplemente a identificar o repetir ciertos elementos contenidos en el texto (i.e. el texteo, el copiado, el dictado, etc.).

**Efectividad:** Aquel en el que el criterio demanda la ejecución de actividades particulares de parte del lector que alteren la situación en relación con elementos presentes en el texto, se busca que con la respuesta del sujeto se logre un efecto. Algunos ejemplos son iluminar figuras, subrayar palabras, recortar siguiendo líneas, etc.

**Pertinencia:** Aquel en el que el criterio que se impone es de correspondencia entre elementos del texto y las acciones que el lector debe **desarrollar en una situación "extra-texto"**. En este criterio la efectividad queda condicionada a otra variable, valor o situación específica (i.e. el seguimiento de instructivos o señalamientos del tipo "en caso de... haga..." solucionar un problema).

**Congruencia:** Aquel que involucra como criterio a satisfacer que el lector establezca lingüísticamente relaciones entre elementos referidos en el texto y los elementos de otras situaciones específicas. En este criterio se busca

una relación directa entre lo que se dice y lo que se hace. Por ejemplo, cuando se relacionan textos independientes o se generan ejemplos de lo leído, los valores, etc.

**Coherencia:** Aquel en el que se pide al lector que establezca relaciones en términos completamente lingüísticos abstraídos totalmente de las situaciones específicas del texto. Se busca que se establezca una consistencia entre dos momentos lingüísticos, entre dos momentos de decir, decir, los cuales pueden ser específicos o inespecíficos. i.e. cuando se contrastan conceptos o teorías, se formulan principios o conclusiones no explicitados en el texto.

Adicional a los criterios de ajuste, en la interacción entre el lector, el texto y la situación de lectura se reconocen como elementos relevantes los *factores disposicionales*. Con el fin de ilustrar, y sintetizar de manera esquemática, los elementos participantes en la interacción lectora se presenta la figura 1. En ella, se puede observar la interrelación que existe entre un sujeto y un texto, dicha interacción esta críticamente mediada por el criterio de ajuste impuesto. En esta interacción, tanto el sujeto como el texto, cuentan con parámetros relevantes que afectan el tipo de contacto funcional que tiene lugar en la interacción.

Respecto al texto, se tornan relevantes la longitud, ortografía, tipo de texto, congruencia, coherencia, sintaxis, etc. Por parte del sujeto, podemos mencionar los relacionados a su historia situacional y referencial, que será descrita líneas más adelante. Finalmente, esta interacción es afectada por los factores disposicionales: situacionales e históricos, los cuales no participan de manera directa, pero sí probabilizan una determinada interacción.

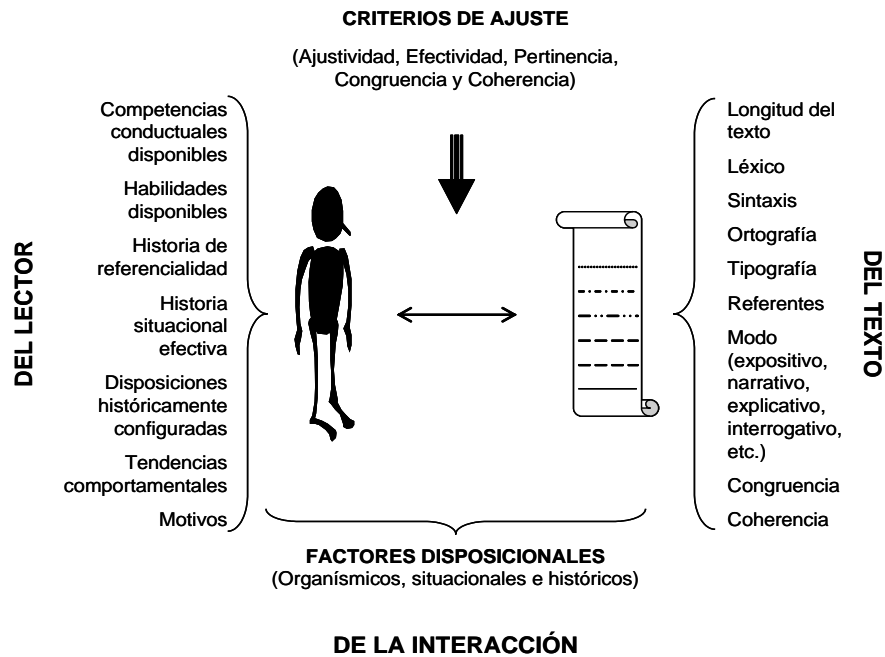


Fig. 1 Elementos de la interacción lectora.

Los factores disposicionales (Kantor, 1978 y Ribes y López, 1985) refieren a todos los factores presentes y no presentes que modulan o probabilizan un determinado contacto entre el lector y el texto. Los factores disposicionales se clasifican en dos, a saber: a) factores situacionales y b) historia interconductual o interactiva del individuo.

Los factores situacionales hacen alusión a todos los elementos que no están directamente configurados en el contacto funcional, pero que lo afectan. Dichos factores incluyen estados biológicos (i.e. hambre, sueño) y/o condiciones ambientales (i.e. luz, aire, temperatura) (Kantor, 1978, Ribes y López, 1985 y Ribes 1990), los cuales son capaces de modificar la probabilidad de ocurrencia del contacto funcional, ya que participan como elementos facilitadores o interferidores de una interacción particular. Uno de los factores disposicionales más importantes es la propia historia interactiva de los individuos.

La historia interconductual, o historia interactiva del individuo, incluye todos los segmentos previos de interacción, y representa la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo presente y la respuesta de un organismo frente a esas condiciones de estímulo (Kantor, 1978 y Ribes y López, 1985).

La historia interconductual se divide en *historia situacional* la cual delimita el subconjunto de contactos directos (situacionales) con los referentes, e *historia de referencialidad* la cual describe el subconjunto de contactos sustitutivos con los referentes. Al respecto Arroyo (en prensa) señala:

**“De este modo la historia situacional involucra contactos con** los referentes (aquello de lo que trata el texto) presentes en el aquí y ahora, esto es, las interacciones en las que el individuo ha visto, tocado, oído, manipulado, etc. los referentes del texto. Por otro lado, la historia de referencialidad implica contactos desligados de la situacionalidad propia del contacto directo, es decir, aquellas interacciones en las que el individuo escucha, lee, habla o escribe sobre los referentes del texto. Un ejemplo que ilustra la historia situacional sería el caso de un niño que tiene una mascota, un perro, con el que juega, al que baña, pasea, etc., de modo tal que lo que conoce de los perros se ha establecido mediante los contactos directos entre el niño y el perro. Una ilustración de la historia de referencialidad es aquella en la que otro niño no tiene un perro y nunca lo ha visto o jugado con él, sin embargo sabe que existen y cómo son porque los ha visto en películas y porque sus amigos le han hablado de los perros.

La distinción entre estos tipos de historias es importante porque cada uno de éstos probabiliza que posteriormente se establezcan diferentes tipos de contacto con los referentes de los textos que lee. Por ejemplo, una persona que conoce de autos

porque tiene uno, puede hacer cierto tipo de cosas con respecto a él, puede conducirlo, puede identificar sus componentes e incluso puede identificar un desperfecto y arreglarlo pero si se le solicitará que le explicase a otro las razones por las cuales los automóviles se mueven es posible que su hacer no resulte efectivo, en cambio un ingeniero (suponiendo que no tenga auto) puede explicar con facilidad el porque un auto se pone en movimiento pero, si no ha establecido contactos situacionales, es probable que no sea capaz de manejarlo **adecuadamente.**" (pp 114, 115) (Ver figura 1).



### 3. Evidencia Empírica sobre Ajuste Lector

Teniendo como guía general el modelo de ajuste lector descrito, se han realizado diversas investigaciones que han explorado algunos de los factores que se consideran relevantes en la interacción. La mayor parte de las investigaciones han estado orientadas a indagar en torno a los criterios de ajuste y a la historia de referencialidad.

Respecto a los criterios de ajuste, los hallazgos de investigaciones experimentales (Ibáñez, 1999; Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio, 2005; Morales, Pichardo, Arroyo, Canales, Silva y Carpio, 2005), reportan que los sujetos que identifican el criterio de ajuste lector son capaces de ejecutar las tareas solicitadas posteriormente. Asimismo, dichos autores señalan que la carencia en habilidades para la identificación del criterio de ajuste lector impone evidentes restricciones a los lectores en la utilidad que éste puede tener. En los estudios realizados por Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio (2005), se reporta un incremento significativo en los porcentajes de ejecución correcta en la evaluación final, lo que sugiere que entrenar a identificar criterios de ajuste lector no sólo favorece el desarrollo de las habilidades requeridas para identificar criterios de ajuste lector, sino también el de las habilidades implicadas en su elaboración y satisfacción. Lo anterior permite suponer que es factible resolver el problema de que los estudiantes no identifiquen lo que han de hacer frente a un texto. Este hecho es relevante, ya que sugiere una relación entre habilidades ejercitadas en distintos niveles de aptitud funcional, lo que a su vez hace pensar en la posibilidad de transferencia vertical de los efectos del entrenamiento recibido (Mares y Rueda, 1993).

Arroyo y Cols. (Arroyo, 2001; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2003; Arroyo, Canales, Morales, Montejano y Carpio, 2004 y Arroyo, Morales, Canales, Medrano y Carpio, 2004) siguiendo a Ribes y López (1985), señalan que en el caso de interacciones lectoras la historia se construye con base en los contactos previos *pertinentes* a los referentes del texto, dividiéndose, en dos tipos de historias o contactos: a) Historia situacional efectiva (i.e. lo que *ha hecho*), e b) Historia referencial (i.e. lo que le *han dicho, leído, lo que él ha dicho, lo que ha escrito*).

La *historia situacional efectiva* describe el tipo de contactos directos no lingüísticos que el lector ha tenido con los referentes de un texto. Por ejemplo, supóngase que un individuo ha conducido un automóvil durante cinco años y llega a sus manos un manual (escrito) sobre conducción de automóviles, el contacto situacional que el individuo ha tenido con los automóviles modulará en cierta medida la interacción del lector con el manual, seguramente si se tratara de un individuo que nunca ha conducido un automóvil su interacción con el mismo texto sería diferente.

Por otra parte, la *historia de referencialidad* se corresponde con los contactos lingüísticos previos derivados de otras lecturas o conversaciones acerca de los referentes de un texto actual. Para ilustrar este tipo de historia, supóngase que a un individuo le han hablado varios amigos sobre cómo se debe conducir un auto en una carretera, pero él nunca lo ha hecho, es más, nunca ha estado en una. A punto de salir de vacaciones con su familia es necesario que conduzca por una autopista, el hombre siendo precavido decide comprar un manual **titulado** "*conduzca como un verdadero experto en autopista*". **Cuando el individuo lee el texto el contacto funcional que hace con éste será probabilizado**, en cierta medida, por las conversaciones que ha tenido con sus amigos al respecto, es decir, será probabilizado por aquellas interacciones lingüísticas en las que el referente son los automóviles y su conducción.

Sobre la historia de referencialidad y su efecto en interacciones lectoras, diversos estudios (Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2003; Arroyo, Morales, Canales, Medrano y Carpio, 2004; Arroyo, Medrano y Solórzano, 2005) han reportado la existencia de una relación positiva entre la complejidad funcional de la historia de referencialidad (construida mediante el entrenamiento) y el nivel de ajuste lector que promueve. En otras palabras, se ha identificado que, el nivel de complejidad en el que en el presente se interactúa con un texto depende del tipo de complejidad funcional en la que históricamente se ha interactuado con los referentes de un texto. Por lo tanto, los estudios citados (Arroyo, 2001; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2003; Arroyo, Canales, Morales, Montejano y Carpio, 2004 y Arroyo, Morales, Canales, Medrano y Carpio, 2004 y Arroyo, Medrano y Solórzano, 2005) concluyen que la historia de referencialidad no es funcionalmente homogénea, ya que el tipo de contacto que se establece con un referente, depende del tipo de interacción previa, siendo posible que dicho contacto se estructure en uno de los cinco diferentes niveles de complejidad funcional señalados por Ribes y López (1985). Adicionalmente, un aspecto a considerar de dichas investigaciones es que reportan sistemáticamente un pobre *nivel de entrada* en los participantes en tareas de ajuste lector.

#### 4. Controversia

Retomando nuestro ejemplo más reciente, la última situación hipotética ilustra la *historia de referencialidad* y su papel funcional en la lectura. Sin embargo, existen referencias de *naturaleza* distinta a la ilustrada que pudieran afectar el contacto funcional entre un lector y un texto. Supóngase que nuestro inexperto conductor, nunca ha conversado con sus amigos sobre cómo conducir un automóvil en una autopista, pero sus amigos sí han dicho que todos los manuales sobre conducción son *una auténtica basura*, en la víspera de su salida, su esposa preocupada por la seguridad de la familia decide obsequiarle **un manual (escrito) titulado "conduzca como un auténtico experto en autopista"**. Para no desairar a su esposa, el hombre no encuentra más remedio que leer el tan citado manual. La pregunta es: ¿El contacto funcional que nuestro amigo hace con el texto se verá afectado por las referencias de sus amigos?, ¿Qué hubiera sucedido si en lugar de decir que todos los manuales sobre conducción *son una basura*, los amigos de nuestro inexperto conductor hubiesen dicho que los manuales sobre conducción son sumamente útiles y que siempre vale la pena tener uno a la mano?, en este último caso, ¿el contacto funcional del lector con el texto hubiese sido el mismo que en el primer caso?

Es evidente que cualesquiera que sean las respuestas a las preguntas anteriormente planteadas, no pueden sustentarse, dadas nuestras definiciones, en la noción de historia referencial, aún cuando las preguntas planteen un cuestionamiento sobre el efecto de referencias directamente relacionadas con el texto sobre una interacción lectora. Dado lo anterior, parece necesario recurrir a categorías conceptuales que den cobertura al tipo de referencias citadas. En este contexto, los conceptos de *motivos* (Ryle, 2005; Ribes 1990) y *comportamiento socialmente valorado* (Carpio, Silva, Pacheco-Lechón, Cantoran, Arroyo, Canales, Morales y Pacheco, 2007; Carpio, Silva, Reyes, Pacheco-Lechón, Morales, Arroyo, Canales y Pacheco, 2008) utilizados desde una lógica interconductual son pertinentes para estos fines.

#### 4.1 ¿Y los Motivos? ...

Con base en lo expuesto anteriormente Ryle (2005) señala que los *motivos son una "disposición, una inclinación a hacer cierto tipo de cosas, a efectuar determinado tipo de planes, a dejarse llevar por su imaginación y también a experimentar en situaciones determinadas, cierto tipo de sentimientos. Menciona que decir que alguien hizo algo por determinado motivo es decir que su acción, realizada en esa circunstancia particular, constituyó el tipo de cosa que era propenso a hacer"* (pp. 109). Dado lo anterior y siguiendo con el autor, una propensión es una elección a algo identificada como tendencia a comportarse de cierta manera en situaciones variadas.

Por su parte, Ribes señala que los *motivos* tienen relación con las condiciones disposicionales que facilitan o interfieren con las propiedades cuantitativas de las interacciones. Los motivos se refieren a tendencias de comportamiento, los cuales se manifiestan como opciones y preferencias frente a los objetos y eventos de la situación. En la medida en que la conducta se desliga de las situaciones fisicoquímicas invariantes de la situación ocurren cambios en los factores motivacionales, pasando de condiciones ligadas a los objetos y estados biológicos, a circunstancias relacionadas con contingencias sustitutivas (Ribes 1990a). Las acciones mediante las cuales podemos identificar la elección o preferencia puede cambiar de momento a momento, de esta manera el motivo es el conjunto de ocurrencias de respuesta, las cuales implican la elección o preferencia de ciertos objetos o eventos, elección que en el caso de los *individuos* puede estar regulada por la valoración social. La valoración social, vista como referencias de individuos concretos de un grupo social, puede incorporarse a un episodio interactivo sustitutivo referencial, transformando las situaciones contingenciales físicas presentes en las que un individuo o más responden. En resumen, un motivo en una interacción sustitutiva, es una disposición a la elección por algo dada una mediación lingüística (Carpio, comunicación personal 7 de mayo de 2008). En este sentido

dicha mediación lingüística puede tener lugar mediante una Referencia Valorativa.

#### 4.2. Las Referencias Valorativas Previas como Motivos

Una Referencia Valorativa se considera como aquel segmento lingüístico que explicita *cualidades y/o atributos* de un evento (físico, orgánico o convencional) que se integra funcionalmente a una interacción sustitutiva referencial como una respuesta mediadora del contacto de un individuo con dicho evento. Es probable que la integración funcional de la Referencia Valorativa a la interacción sustitutiva referencial dependa de los elementos que la configuran y de la correspondencia de éstos con la historia interactiva del individuo referido. En el caso de las referencias valorativas sobre los textos, se puede realizar una taxonomía o categorización de las referencias valorativas en función de las características de sus elementos funcionales. La tabla 1 muestra sintéticamente la taxonomía realizada *ex profeso* para el presente estudio.

a) Quien realiza la referencia ( <b>referidor</b> )			
b) Cualidades del texto ( <b>referente</b> )			
Referidor		Referente	
Estudiante	Tipo de lenguaje	Ordinario Técnico	
Docente	Tipo de texto	Fácil Ameno Difícil Oscuro Denso Complejo	
Investigador	Ámbito	Como profesionalista En la vida	
Ámbito	Utilidad	Actual	Posterior
		Ámbito	
	Tipo de discurso	Narrativo Expositivo Argumentativo	
	Relevancia	Desarrollo Profesional	Vida
		Momento	
		Actual	Posterior

Tabla 1. Taxonomía de los elementos funcionales que pueden conformar una Referencia Valorativa.

Cabe hacer mención, de la diferencia entre las Referencias Valorativas Positivas y Negativas. Las primeras describen cualidades deseables y/o útiles con base en un dominio o ámbito específico y su respectivo sistema de suplementación convencional. Mientras que las segundas describen cualidades sancionables con base en un dominio o ámbito específico y su respectivo sistema de suplementación convencional.

En relación con lo anterior, Carpio, Silva, Reyes, Pacheco-Lechón, Morales, Arroyo, Canales y Pacheco (2008) se plantearon la pertinencia de evaluar los efectos de dos tipos de interacciones lingüísticas (positivas y negativas respecto a la colaboración, la solidaridad, la ayuda, el altruismo y otras formas de interacción colaborativa) en combinación con dos tipos de consecuencias (positivas o negativas) por elegir trabajar en la tarea del compañero (contingencias colaborativas) o por elegir trabajar en la tarea propia (contingencias individuales). Con el propósito de establecer diferentes tipos de interacciones lingüísticas respecto a situaciones que involucran contingencias colaborativas y contingencias individuales, se pidió a los participantes que leyeran individualmente un texto que contenía referencias positivas o negativas hacia el comportamiento solidario. Después de la lectura de los textos se aplicó a los participantes un cuestionario con 15 preguntas, las respuestas tenían consecuencias programadas, las respuestas favorables al comportamiento solidario fueron seguidas del mensaje:

*"Ser solidario con los demás es lo mejor que puedes hacer... ¡¡¡Muy bien!!!",*

Mientras que las respuestas no favorables al comportamiento solidario sino al individualista, eran seguidas del mensaje:

*"No solidarizarte con los demás te traerá muchos problemas... ¡Qué mal!"*

Una vez terminado el entrenamiento, los participantes fueron expuestos a la situación de elección ayudar/no ayudar, con base en esta situación se evaluó el porcentaje de ayuda y/o no ayuda, encontrando una preferencia por contingencias individuales en casi todos los participantes del estudio, los autores de la investigación plantean que lo anterior se debe a la interacción de los factores situacionales y las referencias lingüísticas. Concluyendo que la coincidencia de interacciones situacionales positivas y lingüísticas positivas constituye la condición que mejor promueve la elección por contingencias colaborativas. Los datos del presente estudio sugieren que los efectos del tipo de referencias lingüísticas empleadas desempeñan un papel funcional relevante en la estructuración del comportamiento.

Dado que las referencias lingüísticas valorativas influyeron en la interacción del individuo con la tarea de elección de contingencias (individuales y colaborativas), es viable suponer que las referencias lingüísticas valorativas influyan en otro tipo de interacciones, como las lectoras.

Para determinar si la influencia citada también ocurre sobre las interacciones lectoras, y considerando la posibilidad de elección como un elemento constituyente de los motivos (Ribes, 1990a), en la presente investigación se diseñó un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de referencias valorativas previas respecto de un texto y la posibilidad de elegirlo, sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios. Teniendo como objetivos particulares:

**a)** evaluar los efectos de dos tipos de Referencias Valorativas Previas (Positiva y Negativa), así como, la presentación de ambos tipos de referencias (Ambas), sobre el porcentaje general de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector;

**b)** evaluar los efectos de dos tipos de Referencias Valorativas Previas (Positiva y Negativa), así como, la presentación de ambos tipos de referencias



(Ambas), sobre el porcentaje de respuestas correctas obtenido por criterio de ajuste (ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia) en una prueba de ajuste lector;

**c)** evaluar el efecto de la posibilidad de elección del texto a leer (Con y Sin) sobre el porcentaje general de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector;

**d)** evaluar el efecto de la posibilidad de elección del texto a leer (Con y Sin) sobre el porcentaje de respuestas correctas obtenido por criterio de ajuste (ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia) en una prueba de ajuste lector.

**e)** evaluar el efecto de la interacción entre la referencia valorativa previa y la posibilidad de elección del texto a leer sobre el porcentaje general de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector.

## 5. Método

### *Participantes*

Participaron voluntariamente 64 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los participantes fueron seleccionados de manera intencional no probabilística, y distribuidos de manera aleatoria en uno de ocho grupos.

### *Aparatos e Instrumentos:*

Se usaron 6 computadoras personales de escritorio con sistema operativo Microsoft Windows XP Professional y Microsoft Visual Basic 6.0.

Para realizar las pruebas de ajuste lector, y para presentar la tarea experimental, se utilizó un programa elaborado ex profeso para la investigación, mismo que se realizó en Microsoft Visual Basic 6.0.

Las Pruebas de Ajuste lector utilizadas, consistieron en la lectura de un texto y la resolución de 25 items, cada uno con cinco opciones de respuesta, siendo correcta sólo una de ellas. La prueba se conformó considerando los cinco criterios de ajuste lector propuestos por Carpio y Cols. Las Pruebas de Ajuste lector descritas fueron validadas mediante jueceo de expertos (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Mientras que la longitud y los términos empleados en los textos, se determinó con base en un estudio preliminar.

Por otra parte, el número de RVP presentadas se determinó con base en un estudio preliminar. Lo anterior, con el propósito de evitar una eventual fatiga en los participantes y garantizar el contacto funcional con las RVP.

### *Situación Experimental*

Las sesiones se llevaron a cabo en los módulos de evaluación experimental del Laboratorio de Creatividad y Aprendizaje de la Ciencia, de la FES Iztacala de la UNAM, cada uno de los cuales cuenta con un equipo de cómputo personal (monitor, teclado, ratón y CPU), una silla y ventilador.

### *Diseño*

Los 64 participantes fueron distribuidos de manera aleatoria para conformar ocho grupos (6 experimentales y 2 controles). Cada grupo conformado por 8 participantes.

### **Diseño Factorial Independiente 4X2**

		<b>RVP</b>			
		<b>Positiva</b>	<b>Negativa</b>	<b>Ambas</b>	<b>SIN</b>
<b>ELECCIÓN</b>	<b>Con</b>	<b>PC</b>	<b>NC</b>	<b>AC</b>	<b>CS</b>
	<b>Sin</b>	<b>PS</b>	<b>NS</b>	<b>AS</b>	<b>CC</b>

Los grupos experimentales difirieron entre sí por el tipo de Referencia Valorativa Previa (RVP) (*positiva, negativa o ambas*) a la que fueron expuestos en la condición experimental y por la Opción de Elección entre dos textos a leer (de características morfológicas similares). Mientras que a los grupos control no se les presentaron Referencias Valorativas. Sin embargo, a uno de éstos se le presentó la Opción de Elección entre dos textos a leer (de características morfológicas similares). Adicionalmente, todos los grupos fueron expuestos a un *entrenamiento en identificación del criterio de ajuste lector* (Morales et al, 2005) con el fin de evitar que un eventual bajo nivel de entrada en la solución de tareas de ajuste lector, ensombreciera el posible efecto de la Referencia Valorativa Previa. Con base en lo anterior los grupos experimentales fueron los siguientes:

- **Grupo Experimental PS.** Expuesto a una Referencia Valorativa Positiva, Sin Opción de Elección del texto a leer.
- **Grupo Experimental PC.** Expuesto a una Referencia Valorativa Positiva, Con Opción de Elección del texto a leer.
- **Grupo Experimental NS.** Expuesto a una Referencia Valorativa Negativa, Sin Opción de Elección del texto a leer.
- **Grupo Experimental NC.** Expuesto a una Referencia Valorativa Negativa, Con Opción de Elección del texto a leer.
- **Grupo Experimental AS.** Expuesto a Ambas Referencias Valorativas (positiva-negativa), Sin Posibilidad de Elección del texto a leer.
- **Grupo Experimental AC.** Expuesto a ambas referencias valorativas (positiva-negativa), Con Opción de Elección del texto a leer.
- **Grupo Control S.** Sin exposición a Referencia Valorativa, Sin posibilidad de Elección del texto a leer.
- **Grupo Control C.** Sin exposición a Referencia Valorativa, Con Opción de Elección del texto a leer.

### *Procedimiento*

El procedimiento constó de cuatro condiciones: a) *Evaluación inicial*, b) *Entrenamiento*, c) *Condición Experimental* (referencia valorativa previa/posibilidad de elección) y, d) *Evaluación final*. El procedimiento completo se llevó a cabo en tres sesiones. Las sesiones se llevaron a cabo una por día.

La Evaluación inicial y Evaluación final fueron idénticas para todos los grupos. A continuación se describen las cuatro condiciones del estudio:

### Evaluación inicial

Esta evaluación se realizó en la primera sesión y fue igual para los ocho grupos. Al inicio de la sesión se presentó en el centro de la pantalla de la computadora las siguientes instrucciones:

*Hola!!!*

*Además de agradecer tu participación, deseamos informarte que tu tarea consistirá en leer un texto breve. Una vez que lo hayas leído, deberás **seleccionar con el botón izquierdo del "ratón", el recuadro que dice "Preguntas"**. Inmediatamente después de que hayas leído el texto se te presentarán unas preguntas relacionadas con él. Para responder debes de **colocar el "cursor" del "ratón" sobre el círculo que corresponda a la opción de respuesta que consideras correcta.***

*Para visualizar el texto que debes leer selecciona con el ratón el recuadro que dice "Texto". Cuando quieras volver a leer el texto selecciona nuevamente el mismo recuadro.*

Una vez que oprimieron el recuadro que decía "Texto" se presentó en la pantalla de la computadora el texto que tenían que leer. Dicho texto se presentó en cuatro cuartillas.

Al término de la lectura y después de que apretaron el recuadro que decía "Preguntas" se proyectaron en la pantalla de la computadora una a una las 25 preguntas previamente aleatorizadas (5 correspondientes a cada criterio de ajuste lector) que el participante tenía que responder. Dichas preguntas constaron de 5 opciones de respuesta con una sola opción correcta, cuya posición en la pantalla fue aleatorizada para cada ensayo (ver anexo 1).

### Entrenamiento.

Al día siguiente de concluida la Evaluación Inicial y con el fin de evitar que un eventual bajo nivel de entrada en la solución de tareas de ajuste lector ensombreciera el posible efecto de la Referencia Valorativa Previa y de la Posibilidad de Elección, en la sesión dos, los ocho grupos fueron sometidos a un *Entrenamiento en Identificación de Criterio* (EIC) el cual constó de 31 ensayos, los cuales fueron constituidos de la siguiente manera:

Las instrucciones presentadas al inicio del entrenamiento fueron:

*A continuación se te presentará una serie de textos de lado izquierdo de la pantalla, mientras que del lado derecho se encuentran una serie de tareas a realizar con base en la lectura de dichos textos. Después de leer detenidamente cada texto y observar la tarea planteada, presiona el botón "Continuar" y aparecerá una lista de posibles instrucciones; con el botón izquierdo del "ratón" elige la instrucción que creas más adecuada para la lectura de los textos.*

Posteriormente, se mostraron los ensayos de identificación del criterio de ajuste, en los cuales hubo un párrafo colocado en la parte izquierda de la pantalla, y del lado derecho una tarea por resolver. Los estudiantes no tuvieron que resolver dicha tarea sino señalar en otra pantalla la instrucción que consideraban adecuada para resolverla. La ubicación de la instrucción correcta, entre las cinco opciones de respuesta presentadas fue aleatorizada en cada ensayo (ver anexo 2), de elegir la instrucción correcta la consecuencia programada se presentó en el centro de la pantalla por 2 segundos y fue la **palabra "CORRECTO"**, pasando al siguiente ensayo, en caso de que la elección fuera incorrecta, se proyectó en el centro de la pantalla por 2 segundos la **palabra "INCORRECTO"** y se repitió el ensayo (ensayos de corrección).

Condición Experimental.

En la sesión tres, a los participantes de los grupos **PS**, **PC**, **NS** y **NC** se les presentaron en el centro de la pantalla de la computadora las siguientes instrucciones:

*Hola!!!*

*Muchas gracias por participar en este estudio. Deseamos informarte que tu tarea consiste en leer una serie de opiniones acerca del texto que vas a leer. Una vez que hayas concluido la lectura de cada opinión selecciona con el botón izquierdo del "ratón", el recuadro que dice "Continuar".*

*Para que se presenten las opiniones en la pantalla selecciona el recuadro que dice "Opiniones"*

Para los participantes de los grupos **AS** y **AC** las instrucciones fueron:

*Hola!!!*

*Muchas gracias por participar en este estudio. Deseamos informarte que tu tarea consiste en leer una serie de opiniones tanto buenas como malas acerca del texto que vas a leer. Una vez que hayas concluido la lectura de cada opinión, selecciona oprimiendo el botón izquierdo del "ratón", el recuadro que dice "Continuar".*

*Para que se presenten las opiniones en la pantalla selecciona el recuadro que dice "Opiniones"*

Después de que los participantes seleccionaban el recuadro de "Opiniones" se presentaron en el centro de la pantalla de la computadora las Referencias Valorativas Previas (RVP) (ver anexo 3).

Cabe mencionar que las Referencias Valorativas Previas Positivas describen cualidades deseables y/o útiles con base en un dominio o ámbito específico y su respectivo sistema de suplementación convencional; mientras que las Referencias Valorativas Previas Negativas describen cualidades sancionables con base en un dominio o ámbito específico y su respectivo sistema de suplementación convencional.

Los grupos control **S** y **C** no fueron sometidos a alguna referencia valorativa previa.

### Evaluación Final

Inmediatamente después de la presentación de las RVP Positivas y/o Negativas (según el grupo experimental) se presentó en el centro de la pantalla para los grupos **PS**, **NS** y **AS** las siguientes instrucciones:

*Ahora que ya leíste las opiniones sobre el texto, debes leerlo. Una vez que lo hayas leído, selecciona, oprimiendo el botón izquierdo del "ratón" el recuadro que dice "Preguntas". Inmediatamente después se presentarán algunas preguntas relacionadas con el texto, las cuales tendrás que responder.*

*Para visualizar el texto oprime el botón que dice "Texto". Cuando quieras volver a leer el texto oprime el botón que dice "Texto".*

Para los grupos **PC**, **NC** y **AC**, se presentaron las siguientes instrucciones:

*Ahora que ya leíste las opiniones sobre el texto, debes elegir un texto a leer, ya sea con base en el cual se elaboraron las opiniones anteriores o uno diferente. Para ello con el botón izquierdo del "ratón" selecciona el recuadro correspondiente al texto que deseas leer.*



*Una vez que lo hayas leído, selecciona, oprimiendo con el botón izquierdo del "ratón", el recuadro que dice "Preguntas". Inmediatamente después se presentarán algunas preguntas relacionadas con el texto, las cuales tendrás que responder.*

*Para visualizar el texto oprime el botón correspondiente. Cuando quieras volver a leer el texto oprime el botón que dice "Texto".*

Inmediatamente después se expuso a los participantes de los grupos experimentales a otra evaluación, la cual fue idéntica a la evaluación inicial, únicamente cambió el texto con base en el cual se elaboraron las 25 preguntas.

Los grupos control **S** y **C** fueron sometido a la evaluación final sin la presentación previa de RV. Las instrucciones fueron las siguientes:

### **Grupo S.**

*Hola!!!*

*Muchas gracias por participar en este estudio. Deseamos informarte que tu tarea consiste en leer un texto. Una vez que lo hayas leído, selecciona, oprimiendo el botón izquierdo del "ratón", el recuadro que dice "Preguntas". Inmediatamente después se presentarán algunas preguntas relacionadas con el texto, las cuales tendrás que resolver.*

*Para visualizar el texto a leer oprime el recuadro que dice "Texto". Cuando quieras volver a leer el texto oprime el recuadro que dice "Texto".*

### Grupo C.

Hola!!!

Muchas gracias por participar en este estudio. Deseamos informarte que tu tarea consiste en elegir un texto para después leerlo. Una vez que lo hayas leído, selecciona, oprimiendo el botón izquierdo del "ratón", el recuadro que dice "Preguntas". Inmediatamente después se presentarán algunas preguntas relacionadas con el texto, las cuales tendrás que resolver.

Para visualizar el texto a leer oprime el recuadro del texto que deseas leer. Cuando quieras volver a leer el texto oprime el recuadro que dice "Texto" (ver anexo 9).

La tabla 2 presenta sintéticamente las condiciones a las cuales fueron expuestos los 8 grupos (6 experimentales y 2 control):

Muestra intencional N=64





































Condición Grupo	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3		
	Evaluación Inicial de Ajuste Lector	Entrenamiento	Referencia Valorativa	Elección de Texto	Evaluación Final de Ajuste Lector
Experimental PS					
Experimental PC					
Experimental NS					
Experimental NC					
Experimental AS			 		
Experimental AC			 		
Control S					
Control C					

Tabla1. Diseño y Condiciones Experimentales del Estudio.



## 6. Resultados

El análisis de resultados se presenta en función del diseño factorial planteado para el presente objetivo, teniendo como variables: Referencia Valorativa Previa (RVP) (Positiva, Negativa, Ambas y Control) y Posibilidad de Elección (Con Posibilidad y Sin Posibilidad). Se presentan los efectos principales de cada variable de interés, así como, la interacción entre éstas. Cabe señalar, que los resultados de los efectos principales aglutinan a los grupos del estudio por la variable analizada. Así, por ejemplo, cuando se habla de RVP Positivas, se aglutinan los datos de los grupos PC y PS, mientras que cuando se habla de la variable Con Posibilidad de Elección se aglutinan los datos de los grupos PC, NC, AC y CC.

Uno de los intereses generales del presente trabajo fue evaluar el efecto del tipo de Referencias Valorativas Previas sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas en una prueba de ajuste lector, al margen de la posibilidad o imposibilidad de elegir el texto a leer en la segunda evaluación. Al respecto, en la figura 1 puede observarse que el porcentaje de respuestas correctas en Evaluación 2 (Eva 2) en tres de los cuatro grupos es menor que en Evaluación 1 (Eva 1) a excepción del grupo Referencias Valorativas Previas Positivas (P) en el cual la ejecución se mantiene. Sin embargo es de destacar que el grupo Ambas Referencias Valorativas obtuvo el mayor decremento en Eva 2. Para identificar si el efecto diferencial observado entre los grupos es significativo se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) encontrando significativo ( $F=3.213375$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.029$ ) el efecto principal correspondiente a la variable referencia valorativa previa (ver tabla I. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

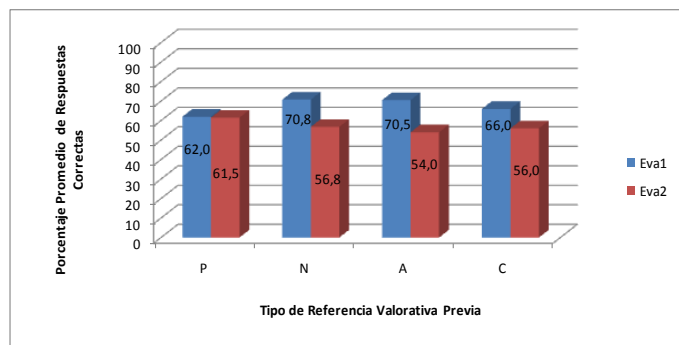


Fig. 1 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

La figura 2 muestra la *ganancia* obtenida por los grupos en función del tipo de Referencia Valorativa Previa a la cual fueron expuestos, en esta figura podemos apreciar que el grupo que fue expuesto a Referencias Valorativas Positivas (P) fue el único que no obtuvo una *ganancia* negativa, siendo el grupo A el que obtiene la mayor *ganancia* negativa en el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2.

N= 64

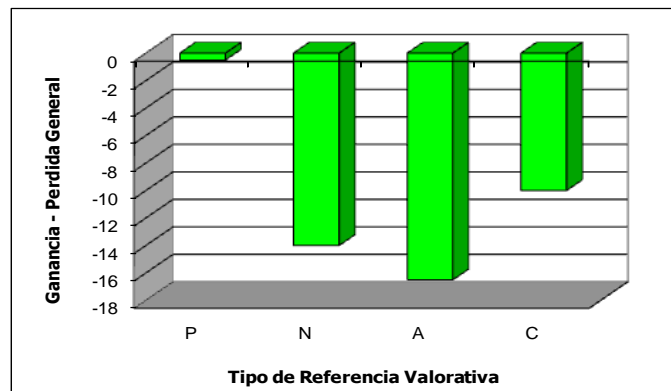


Fig. 2 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

Un segundo propósito general de la investigación fue evaluar el efecto de la Posibilidad de Elección del texto a leer sobre el porcentaje de respuestas correctas en una prueba de ajuste lector. En la figura 3 se observa el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva2. El grupo con posibilidad de elección obtuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas. El efecto observado es estadísticamente significativo ( $F=6.1028$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.016$ ) con base en un análisis de Covarianza (ver tabla I. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

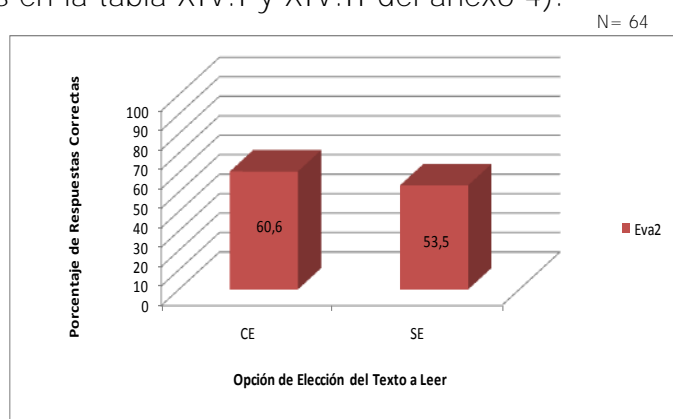


Fig.3 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Opción de Elección del texto a leer.

Finalmente se analizó el efecto de la Referencia Valorativa Previa (RVP) y la Opción de Elección de Texto a leer sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas en una prueba de ajuste lector. Con base en dicha comparación (Eva1 y Eva 2) se observa que únicamente el grupo de Referencias Valorativas Previas Positivas Con Opción de Elección del texto (P C) incrementa ligeramente el porcentaje de respuestas correctas en Eva2, a diferencia del resto de los grupos en los cuales se observa un decremento. Lo anterior hace suponer que tanto la Posibilidad de Elegir el texto a leer como la Referencia Valorativa Positiva modulan en cierta medida, el tipo de contacto que se tiene en tareas de ajuste lector. Es de destacar que la mayor disminución se observa en el grupo al cual se le presentaron tanto Referencias Valorativas Previas Positivas como Referencias Valorativas Negativas Sin la posibilidad de elección (A S) (ver figura 4). Lo anterior es de gran relevancia, ya

que frecuentemente se impone el texto a leer y no se da la posibilidad de que el lector decida qué leer.

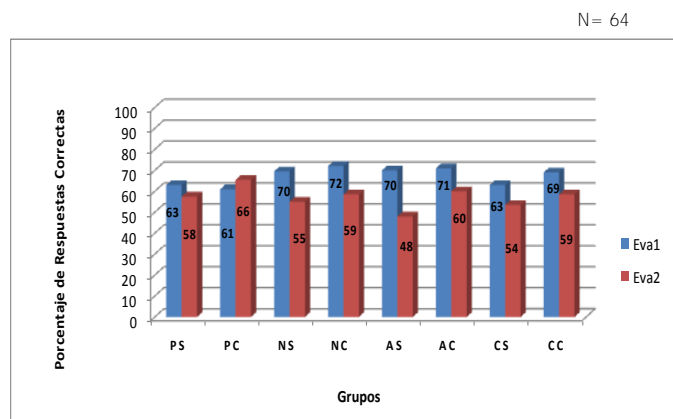


Fig.4 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función del grupo.

La figura 5 muestra la *ganancia* obtenida por los 8 grupos en función de las manipulaciones que se realizaron. En esta figura se observa que el único grupo que obtiene una *ganancia* positiva en Eva 2 es P C, asimismo, se observa que el grupo A S tuvo la mayor *ganancia* negativa en el porcentaje de respuestas correctas, lo que hace suponer que la RVP afectan de manera diferencial el ajuste lector.

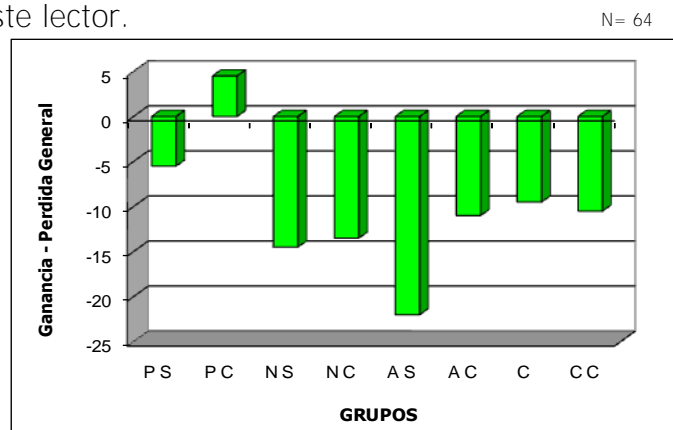


Fig. 5 Ganancia o pérdida obtenida por los grupos en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer.

Debido a que las pruebas de ajuste lector (Eva 1 y Eva 2) fueron conformadas con base en los cinco criterios de ajuste (Capiro, 1994), a saber: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia, Coherencia. Un objetivo adicional fue evaluar el efecto diferencial de las Referencias Valorativas Previas (RVP) y la Posibilidad de Elección (P E) sobre el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2 correspondiente a cada criterio de ajuste. A continuación se presentan los análisis de datos por cada uno de los cinco criterios citados.

Respecto al criterio de Ajustividad se propuso identificar el efecto que tienen las Referencias Valorativas Previas sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de ajustividad. En la figura 6 se observa que el porcentaje de respuestas correctas obtenido por los grupos, comparando Eva 1 y Eva 2, disminuye en los cuatro grupos, siendo el grupo Referencias Valorativas Negativas (N) en el que dicha disminución es mayor. Cabe destacar que el Grupo Referencias Valorativas Positivas (P) es en el que se observa una menor disminución en el porcentaje de respuestas, seguido por el Grupo Control (C). Se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA), encontrando que estadísticamente ( $F=.93153$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.43$ ) el efecto diferencial no es significativo (ver tabla V. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4). Aunque las diferencias no son significativas el efecto observado no dejar de llamar la atención, sugiriendo que las variables manipuladas pueden tener un peso en el efecto observado, haciendo viable suponer que las RVP afectan de manera diferencial el desempeño en tareas que requieren satisfacer un criterio

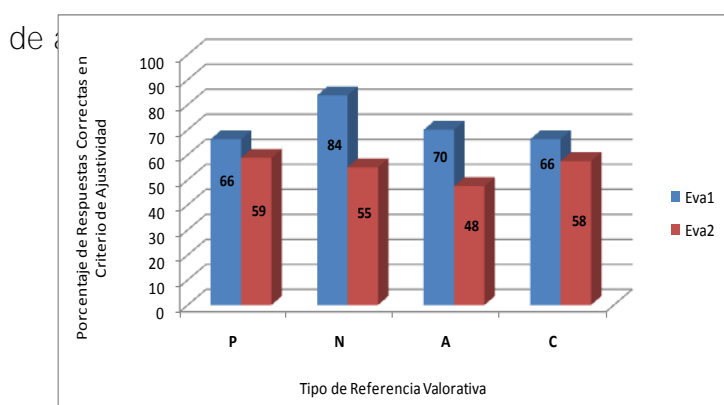


Fig.6 Porcentaje de respuestas correctas, en criterio de ajustividad, obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa.



La figura 7 muestra la *ganancia* obtenida por los grupos, en tareas con criterio de ajustividad, en función del tipo de Referencia Valorativa Previa a la cual fueron expuestos, en esta figura podemos apreciar que el grupo que fue expuesto a Referencias Valorativas Positivas (P) obtuvo la menor *ganancia* negativa, siendo el grupo N el que obtiene la mayor *ganancia* negativa en el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2.

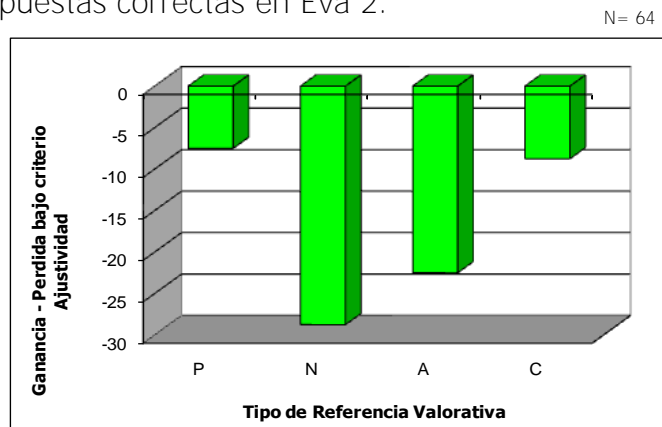


Fig. 7 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de ajustividad. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

Continuando con el análisis del desempeño en el criterio de Ajustividad, se evaluó el efecto de la Posibilidad de Elección del texto a leer sobre el porcentaje de respuestas correctas en las cuales se requirió satisfacer criterios de ajustividad. En la figura 8 se presenta el Porcentaje de Respuestas Correctas obtenido en Eva 2 en función de la Posibilidad de Elección: Sin Elección (S E) y Con Elección (CE). Se observa que el grupo con posibilidad de elección obtiene un porcentaje de respuestas correctas superior al porcentaje obtenido por el grupo sin posibilidad de elección. El efecto observado es estadísticamente significativo ( $F=6.18451$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.015$ ) con base en un análisis de Covarianza (ver tabla V. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

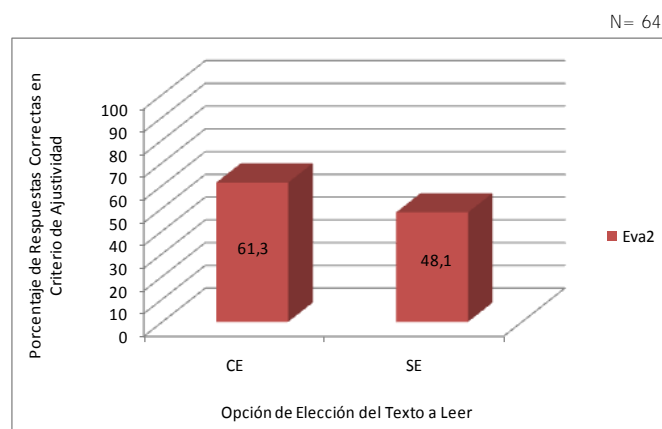


Fig.8 Porcentaje de respuestas correctas en criterio de ajustividad obtenido en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Opción de Elección del texto a leer.

Finalmente se analizó el efecto de la Referencia Valorativa Previa (RVP) y la posibilidad de Elección de Texto a leer sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas que requirieron satisfacer un criterio de ajustividad. Con base en dicha comparación (Eva1 y Eva 2) se observa en la figura 9 que únicamente en el grupo Control con Elección (CC) se mantiene la ejecución en la Eva 2, en los demás grupos el porcentaje de respuestas correctas decreta, siendo en el grupo al cual se le presentaron Ambos tipos de Referencias Valorativas Sin la posibilidad de Elección (A S) el que tiene un mayor decremento en el porcentaje de respuestas correctas. Observando únicamente las columnas de la Eva 2, podemos ver que el grupo P C es el que obtuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas en Eva2. (Ver figura 9).

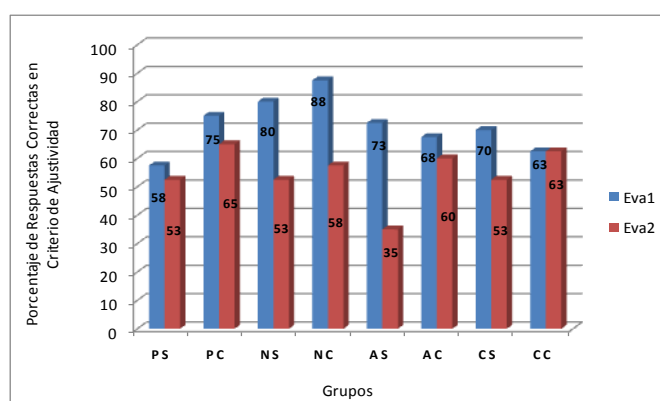


Fig.9 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requerían satisfacer un criterio de ajustividad. Los datos se presentan en función del grupo.

La figura 10 muestra la *ganancia* obtenida por los 8 grupos en las tareas de ajuste lector que requieren satisfacer criterios de ajustividad, en función de las variables manipuladas en el estudio. En ésta figura se observa que todos los grupos obtienen una *ganancia* negativa en el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva 2, siendo el grupo A S el que obtiene la mayor.

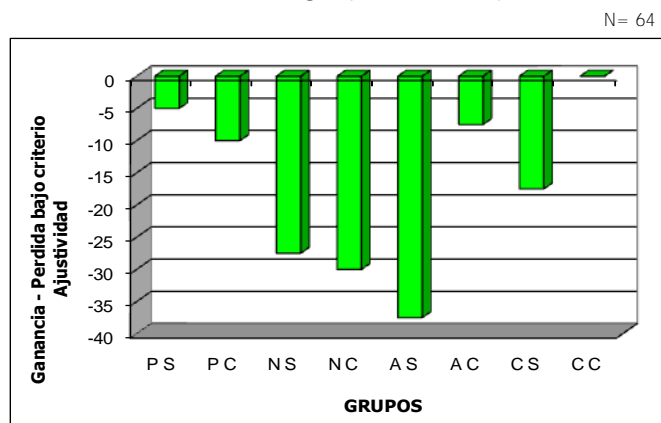


Fig. 10 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2.

Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer.

Referente al criterio de Efectividad, se propuso identificar el efecto que tienen las Referencias Valorativas Previas sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas de ajuste lector que requieren satisfacer criterios de efectividad. En la figura 11 se observa, en todos los casos, una disminución del porcentaje de respuestas correctas en Eva2, siendo el grupo C en el que dicho decremento es menor. En el grupo A se observa la mayor disminución en el porcentaje de respuestas correctas. Con la finalidad de identificar si el efecto observado entre los grupos es o no significativo se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) encontrando que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $F=.42983$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.7324$ ) correspondiente a la variable Referencia Valorativa Previa (ver tabla VII. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

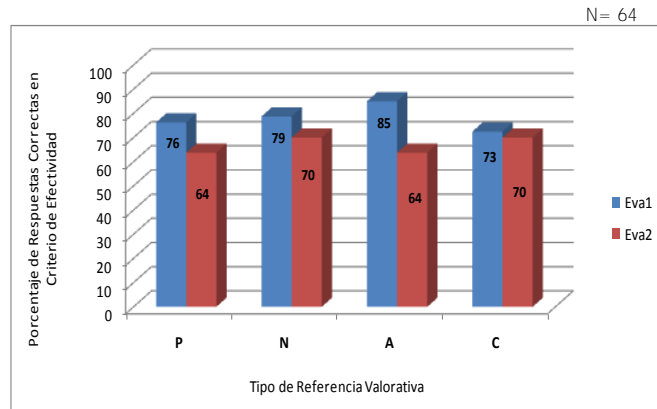


Fig11 Porcentaje de respuestas correctas, en criterio de efectividad, obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

La figura 12 muestra la *ganancia* obtenida por los grupos, en tareas con criterio de efectividad, en función del tipo de Referencia Valorativa Previa a la cual fueron expuestos, en ésta figura podemos apreciar que los cuatro grupos tienen una *ganancia* negativa en el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva 2, siendo el grupo A el que obtiene la mayor.

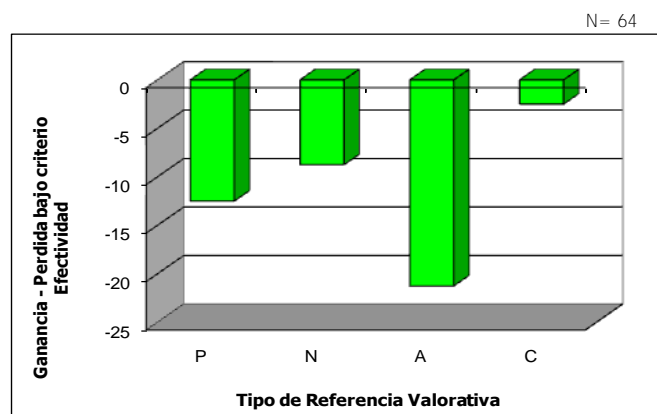


Fig. 12 Ganancia obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de efectividad. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

Siguiendo con el análisis del desempeño en el criterio de Efectividad, se evaluó el efecto de la Posibilidad de Elección del texto a leer sobre el porcentaje de respuestas correctas. En la figura 13 se presenta el Porcentaje de Respuestas Correctas obtenido en Eva 2 en función de la Posibilidad de Elección. Se observa que el grupo CE obtiene el mayor porcentaje de respuestas correctas en Eva2. Siendo el efecto observado estadísticamente significativo ( $F=14.16642$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.0004$ ) con base en un análisis de Covarianza (Ver tabla VII. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

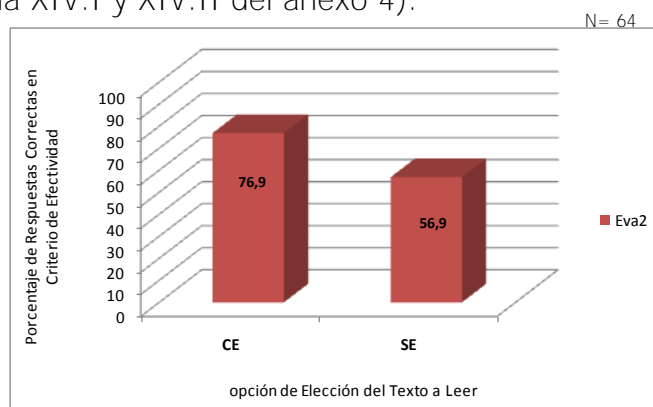


Fig.13 Porcentaje de respuestas correctas en criterio de efectividad obtenido en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Opción de Elección del texto a leer.

Por otra parte, se analizó el efecto de la Referencia Valorativa Previa (RVP) y la posibilidad de Elección de Texto a leer sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas en tareas que se requería satisfacer criterios de efectividad. Con base en dicha comparación (Eva1 y Eva 2), se observa en la figura 14 que en el grupo Referencias Valorativas Positivas Con Opción de Elección (PC) se mantiene su ejecución. Un dato a destacar es que en el grupo CC el porcentaje de respuestas correctas incrementa en Eva2. En el resto de los grupos, el porcentaje de respuestas correctas disminuye respecto a Eva 1, siendo el grupo AS en el que se observa el menor porcentaje de respuestas correctas.

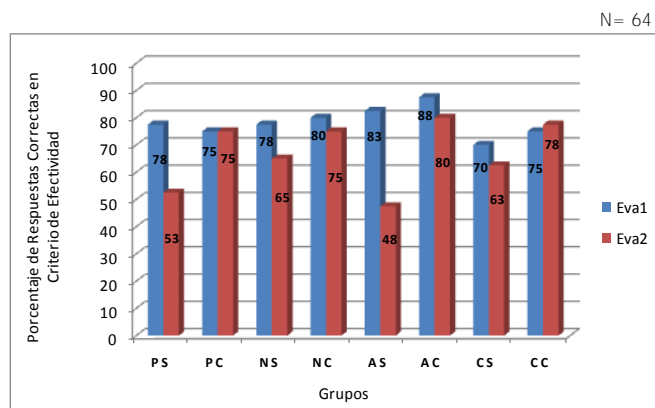


Fig.14 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2 en tareas de ajuste lector que requirieron satisfacer un criterio de efectividad. Los datos se presentan en función del grupo.

La figura 15 muestra la *ganancia* obtenida por los ocho grupos en las tareas de ajuste lector que requieren satisfacer criterios de efectividad, en función de las variables manipuladas en el estudio. En esta figura, se observa que a excepción de los grupos CC y PC todos tienen una *ganancia* negativa en el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2, siendo el grupo AS el que obtiene la mayor.

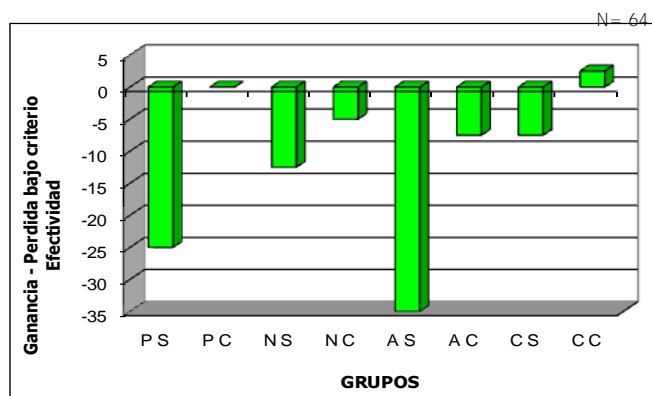


Fig. 15 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de efectividad. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer.

Analizando los datos correspondientes al criterio de Pertinencia, en función del efecto que tienen las Referencias Valorativas Previas sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas que requieren satisfacer tal criterio, en la figura 16 puede observarse que los cuatro grupos incrementan el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2. Dicho incremento es mayor en el grupo PS. Por otra parte, cabe destacar que el incremento observado en los grupos N y C fue idéntico. Con la finalidad de identificar si el efecto observado entre los grupos fue significativo, se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) encontrando que no existen diferencias significativas ( $F=.3460$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.7921$ ) en función de la variable referencia valorativa previa para el criterio de pertinencia (ver tabla IX. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

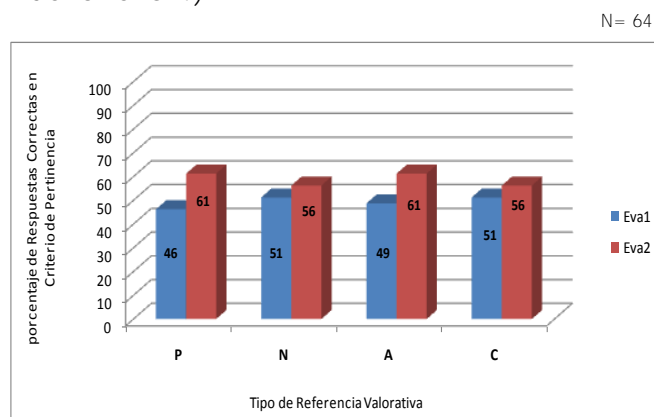


Fig16 Porcentaje de respuestas correctas, en criterio de pertinencia, obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

La figura 17 muestra la *ganancia* obtenida por los grupos, en tareas con criterio de pertinencia, en función del tipo de Referencia Valorativa Previa a la que fueron expuestos. En dicha figura, podemos apreciar que los cuatro grupos tienen una notable *ganancia* en el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva 2, siendo el grupo P el que obtiene la mayor *ganancia*.

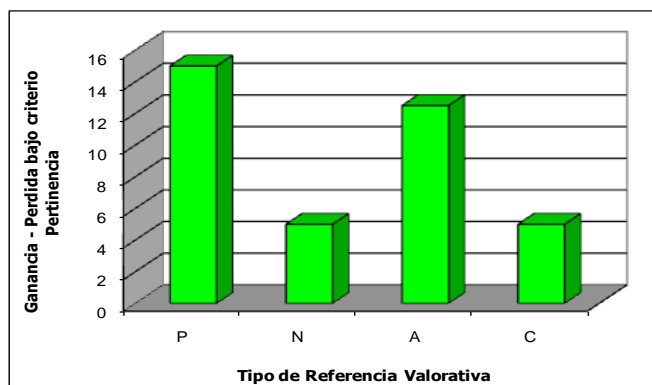


Fig. 17 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de pertinencia. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

Dentro del análisis, un dato a considerar referente al desempeño en el criterio de Pertinencia, fue evaluar el efecto de la Posibilidad de Elección del texto a leer sobre el porcentaje de respuestas correctas en una prueba de ajuste lector (Eva 2). En la figura 18, se observa que el grupo sin posibilidad de elección obtiene el mayor porcentaje de respuestas correctas en Eva 2. Con base en un análisis de Covarianza el efecto observado no es significativo ( $F=2.2045$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.1424$ ) (ver tabla IX. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

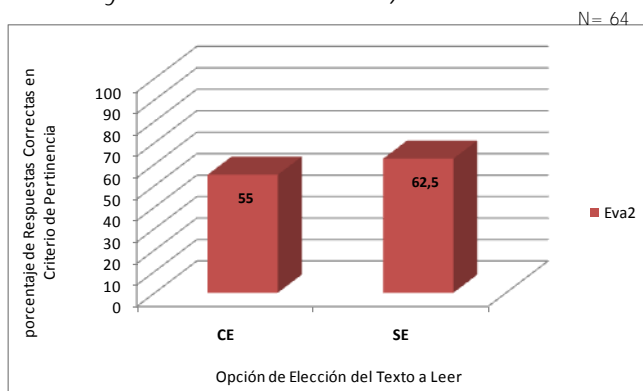


Fig. 18 Porcentaje de respuestas correctas en criterio de pertinencia obtenido en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Opción de Elección del texto a leer.



Adicionalmente, dentro del análisis particular del criterio de pertinencia, se evaluó el efecto de la Referencia Valorativa Previa (RVP) y la posibilidad de elección del Texto a leer sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas. En la figura 19, se observa un incremento en todos los grupos siendo el grupo PS en el cual el incremento en Eva2 es mayor. Cabe destacar, que a diferencia de las tareas correspondientes a los criterios de ajustividad y efectividad, en el criterio de pertinencia los grupos AS y AC, presentan mejores ejecuciones que el grupo PC.

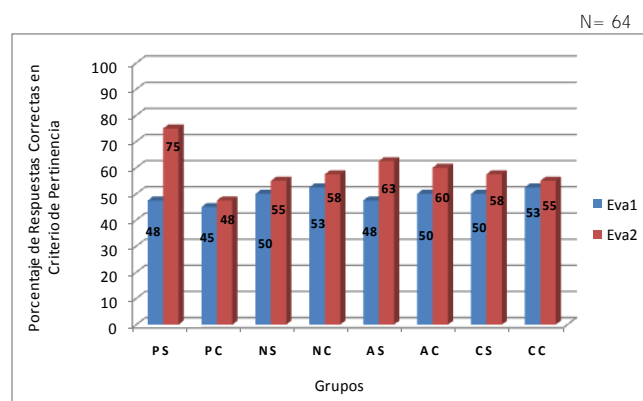


Fig.19 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requerían satisfacer un criterio de pertinencia. Los datos se presentan en función del grupo.

La figura 20 muestra la *ganancia* obtenida por los ocho grupos en las tareas de ajuste lector que requieren satisfacer criterios de pertinencia, en función de las variables manipuladas en el estudio. En ésta figura se observa que todos los grupos tienen un incremento en el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva2, siendo el grupo PS el que obtiene la mayor *ganancia*. Es de destacar, que a diferencia de los criterios de ajustividad y efectividad, en el criterio de pertinencia el grupo PC es, junto con el grupo CC, el que presenta la *ganancia* más pobre.

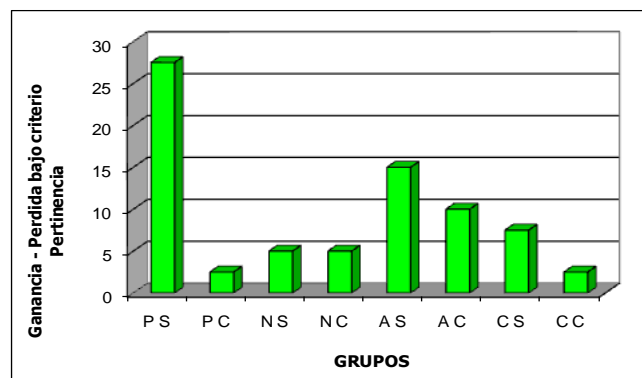


Fig. 20 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de pertinencia. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer.

Uno de los intereses derivado del análisis específico para el criterio de Congruencia fue evaluar el efecto del tipo de referencias valorativas previas sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas en pruebas de ajuste lector en dicho criterio. En la figura 21 se observa que el grupo de Referencias Valorativas Previas Positivas (P) es el único en el cual hay un incremento en el porcentaje de respuestas correctas en Eva2. Lo anterior nos permite sostener que las Referencias Valorativas Positivas afectan de manera positiva el desempeño en la prueba de ajuste lector en las cuales se requiere satisfacer un criterio de Congruencia. Con la finalidad de identificar si el efecto observado entre los grupos es significativo se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) encontrando significativo ( $F=3.5488$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.020$ ) el efecto principal correspondiente a la variable referencia valorativa previa (ver tabla X. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

N= 64

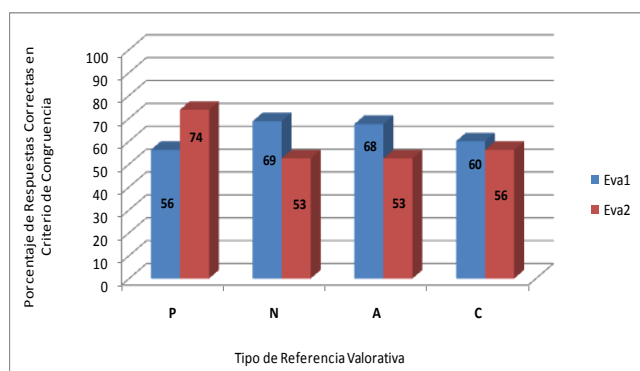


Fig. 21 Porcentaje de respuestas correctas, en criterio de congruencia, obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

La figura 22 muestra esquemáticamente la *ganancia* obtenida por los grupos en función de las Referencias Valorativas Previas a la cual fueron expuestos. Se puede observar que el grupo P es el único que obtiene una *ganancia* positiva en el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2 en tareas que demandan satisfacer criterios de congruencia. Mientras que los grupos N y A presentan una *ganancia* negativa notable en su ejecución respecto al grupo Control.

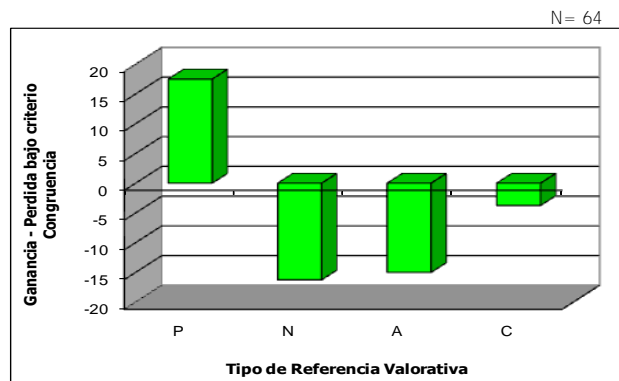


Fig. 22 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector que requirieron satisfacer criterios de congruencia. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

Adicional al análisis anterior, se evaluó el Porcentaje de Respuestas Correctas en Eva 2 en función de la Posibilidad de Elección en tareas de ajuste lector que requirieron satisfacer criterios de Congruencia (ver figura 23). Se observa que el grupo CE obtuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas. El efecto observado, estadísticamente hablando, no es significativo ( $F=1.8674$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.1773$ ) (ver tabla X. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

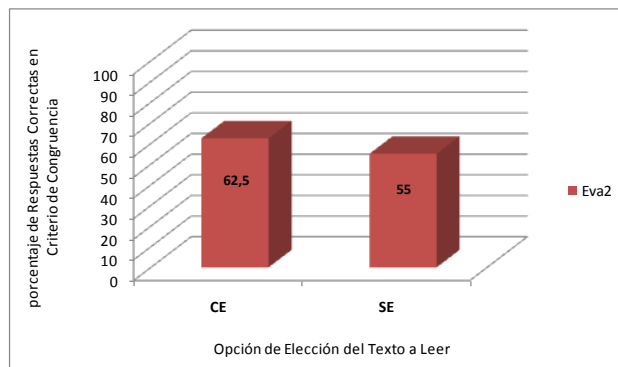


Fig. 23 Porcentaje de respuestas correctas en criterio de congruencia obtenido en Evaluación la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Opción de Elección del texto a leer.

Por otra parte, dentro del análisis específico del criterio de Congruencia se evaluó el efecto de la Referencia Valorativa Previa (RVP) y la Posibilidad de Elección del Texto a leer sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas. En la figura 24 se observa que los grupos PC y PS son los únicos en los cuales el porcentaje de respuestas correctas incrementa, siendo mayor el incremento en el grupo PC. En el grupo AS se observa el mayor decremento en el porcentaje de respuestas correctas.

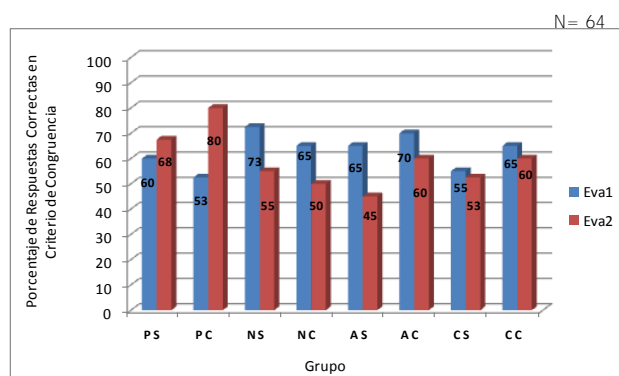


Fig.24 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2 en tareas de ajuste lector que requirieron satisfacer un criterio de congruencia. Los datos se presentan en función del grupo.

En la siguiente figura se observa la *ganancia* obtenida por los ocho grupos en función de las variables manipuladas en tareas que requirieron satisfacer criterios de congruencia. En ésta figura podemos observar que los grupos que fueron expuestos a una RVP Positiva (PC y PS) obtienen la mayor *ganancia* en Eva 2, siendo mayor en el grupo que tuvo la Posibilidad de Elección del texto a leer. Destaca el hecho de que ambos grupos control (CS y CC) presentan un mejor índice de *ganancia* que el resto de los grupos (NS, NC, AS y AC) (Ver figura 25).

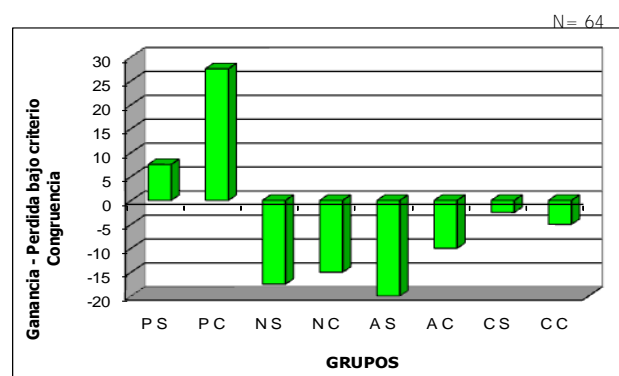


Fig. 25 *Ganancia* obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de congruencia. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer.

Uno de los intereses principales correspondientes al criterio de Coherencia, fue evaluar el efecto del tipo de referencias valorativas previas sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas en tareas que requirieron la satisfacción de dicho criterio. En la figura 26 se observa una disminución en el porcentaje de respuestas correctas en Eva2, siendo el grupo P en el que dicho decremento es menor. El grupo Control (C) es el que tuvo el mayor decremento de respuestas correctas en Eva 2. Esto hace suponer que las Referencias Valorativas Previas afectaron diferencialmente el desempeño en las tareas de ajuste lector que requirieron satisfacer un criterio de coherencia. Con la finalidad de identificar si el efecto diferencial observado entre los grupos fue significativo, se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) encontrando que no existen diferencias significativas ( $F=1.3388$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.2711$ ) (ver tabla XIII).

Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).entre los grupos.

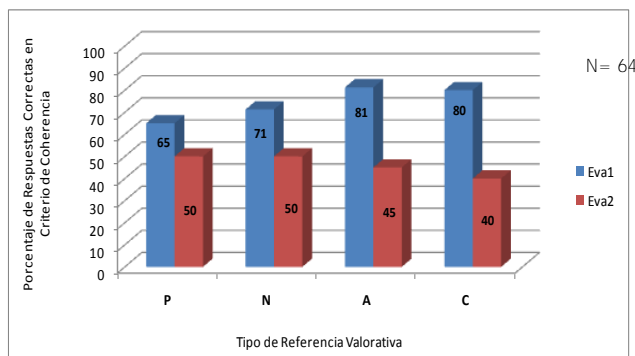


Fig. 26 Porcentaje de respuestas correctas, en criterio de coherencia, obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

La figura 27 muestra de manera gráfica la *ganancia* obtenida por los grupos en función de las Referencias Valorativas Previas a la cual fueron expuestos. Se puede observar que el grupo P obtiene la menor ganancia negativa en el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva 2 en tareas que requieren satisfacer criterios de Coherencia. Por otra parte, el grupo C presenta un decremento de 40 puntos porcentuales en su ejecución.

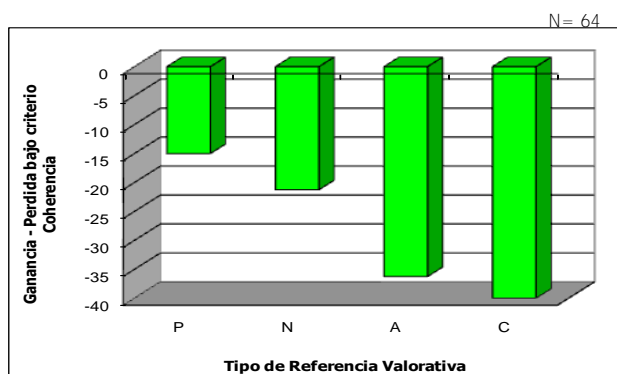


Fig. 27 *Ganancia* negativa obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de coherencia. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa (Positiva, Negativa, Ambas y Control).

Siguiendo con el análisis del desempeño en el criterio de Coherencia, se evaluó el efecto de la Posibilidad de Elección del texto a leer sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas de ajuste lector en las que se requirió satisfacer dicho criterio. En la figura 28 se presenta el Porcentaje de Respuestas Correctas en Eva 2 en función de la Posibilidad de Elección. Se observa que el grupo CE obtiene el mayor porcentaje de respuestas correctas en Eva 2. El efecto observado estadísticamente no es significativo ( $F=.1557$ ,  $gl= 1$ ,  $p.=0.6946$ ) (ver tabla XIII. Los datos individuales se presentan íntegros en la tabla XIV.I y XIV.II del anexo 4).

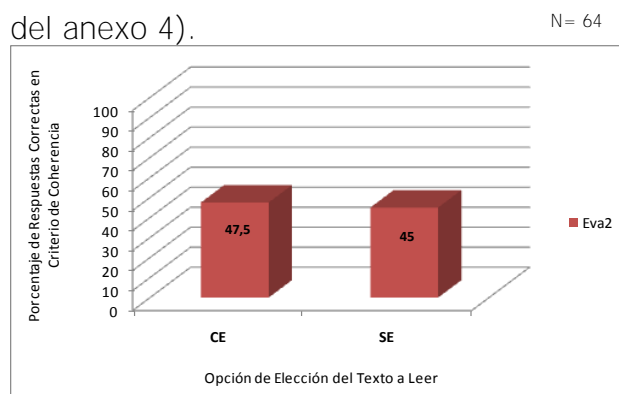


Fig. 28. Porcentaje de respuestas correctas en criterio de coherencia obtenido en la Evaluación 2. Los datos se presentan en función de la Opción de Elección del texto a leer.

Finalmente, se evaluó el efecto de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del Texto a leer sobre el porcentaje promedio de respuestas correctas en una prueba de ajuste lector. En la figura 29 se observa que únicamente en el grupo PC presenta un ligero incremento en el porcentaje de respuestas correctas obtenido en Eva 2, mientras que en el resto de los grupos el porcentaje de respuestas correctas decreció, siendo CC el que presentó el mayor decremento en el porcentaje de respuestas correctas en Eva 2.

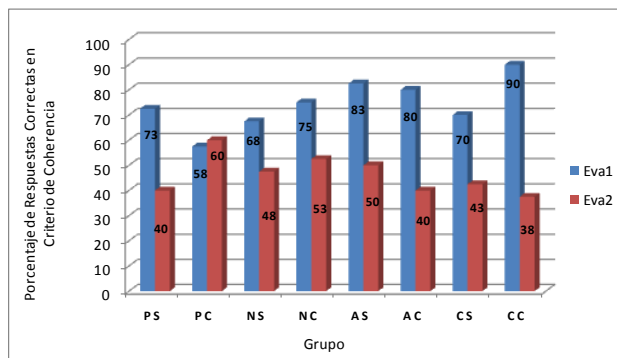


Fig.29 Porcentaje de respuestas correctas obtenido en Evaluación 1 y en Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requerían satisfacer un criterio de coherencia. Los datos se presentan en función del grupo.

En la figura 30, se observa la *ganancia* obtenida por los ocho grupos en función de las variables manipuladas en tareas que requirieron satisfacer criterios de coherencia. En esta figura podemos observar que el único grupo que obtiene una ganancia ligera ganancia es el grupo PC. Mientras que en el resto de los grupos existe un decremento en la ejecución, siendo éste más notable en el grupo CC.

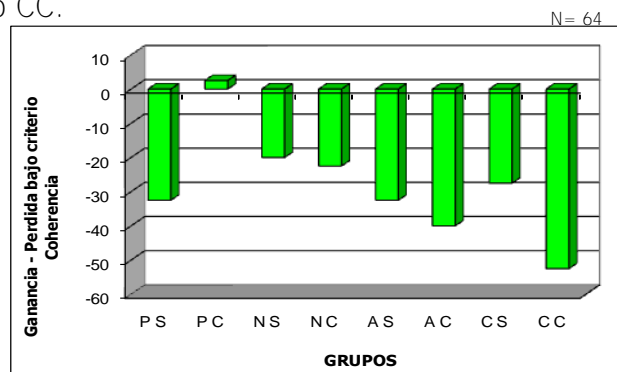


Fig.30 Ganancia o pérdida obtenida por los grupos en la Evaluación 2 en tareas de ajuste lector las cuales requieren satisfacer criterios de coherencia. Los datos se presentan en función de la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer.



### Síntesis de los Principales Resultados

Los resultados hasta aquí descritos sugieren un efecto diferencial del tipo de Referencias Valorativas Previa (P, N y A), así como de la Opción de Elección (C y S) del texto a leer sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas de ajuste lector. Aún cuando en ocasiones, el efecto diferencial de las Variables Independientes, estadísticamente hablando, no fue significativo se observan las siguientes consistencias en los datos presentados:

a) El porcentaje promedio **más alto** de respuestas correctas en pruebas de ajuste lector (Eva 2) corresponden a los grupos con referencias valorativas positivas (con y sin posibilidad de elegir el texto a leer),

b) El porcentaje promedio **más bajo** de respuestas correctas obtenidos en pruebas de ajuste lector (Eva 2) corresponde a los grupos que fueron expuestos a ambos tipos de referencias valorativas (Grupos AC y AS), exceptuando las tareas correspondientes al criterio de Pertinencia.

c) Los efectos positivos de las referencias valorativas positivas en el grupo con posibilidad de elección (Grupo PC) son mayores en las preguntas de mayor nivel de complejidad (i.e. las que demandan cumplir criterios de congruencia y coherencia).

d) En general, el porcentaje de respuestas correctas obtenido por los grupos Con Opción de Elección fue mayor que el obtenido por los grupos Sin Opción de Elección, exceptuando las tareas correspondientes al criterio de Pertinencia.

e) El efecto positivo de la posibilidad de elección (Grupo CE) decrementa paulatinamente en la medida en la que incrementa la complejidad funcional de las interacciones lectoras. Mientras que para los criterios de Ajustividad y Efectividad el efecto de contar con la posibilidad de elección es notable y significativo, en los criterios más complejos (Congruencia y Coherencia) prácticamente desaparece.



## 7. Discusión

El presente trabajo partió del supuesto de que las referencias valorativas previas y la posibilidad de elegir el texto a leer afectan de manera diferencial el desempeño en una prueba de ajuste lector. Para evaluar empíricamente tal supuesto se planteó el estudio reportado, cuyo objetivo general fue evaluar los efectos de referencias valorativas previas respecto de un texto y la posibilidad de elegirlo, sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios. Teniendo como objetivos particulares:

**a)** evaluar los efectos de dos tipos de Referencias Valorativas Previas (Positiva y Negativa), así como, la presentación de ambos tipos de referencias (Ambas), sobre el porcentaje general de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector;

**b)** evaluar los efectos de dos tipos de Referencias Valorativas Previas (Positiva y Negativa), así como, la presentación de ambos tipos de referencias (Ambas), sobre el porcentaje de respuestas correctas obtenido por criterio de ajuste (ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia) en una prueba de ajuste lector;

**c)** evaluar el efecto de la posibilidad de elección del texto a leer (Con y Sin) sobre el porcentaje general de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector;

**d)** evaluar el efecto de la posibilidad de elección del texto a leer (Con y Sin) sobre el porcentaje de respuestas correctas obtenido por criterio de ajuste (ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia) en una prueba de ajuste lector.

**e)** evaluar el efecto de la interacción entre la Referencia Valorativa Previa y la Posibilidad de Elección del texto a leer sobre el porcentaje general de respuestas correctas obtenido en una prueba de ajuste lector.

Los resultados generales sugieren que las Referencias Valorativas Previas (RVP) acerca del texto afectan diferencialmente el desempeño en tareas de ajuste lector. Asimismo, se observó un efecto diferencial de la posibilidad de elegir el texto a leer.

Hasta este punto los resultados son consistentes con lo esperado a partir del planteamiento del problema. Sin embargo, dado que previamente a este estudio no se había realizado ninguna investigación en este ámbito, no se tenía prevista la dirección que tendrían los efectos diferenciales esperados.

Respecto a las RVP, las Positivas (P) favorecen el desempeño, mientras que presentar Ambas (A), presentar Negativas (N) y no presentar referencia valorativa alguna (C), decrementa el desempeño en tareas de ajuste lector. Tal decremento es mayor cuando se presentan ambas RVP, seguido de las RVP Negativas, mientras que el menor decremento se observa en el grupo control (C).

En lo que respecta a la variable de Posibilidad de Elección del texto a leer, contar con Posibilidad de Elección (grupo CE) favoreció de manera general el desempeño en la tarea de ajuste lector.

Hasta aquí, lo expuesto ha sido considerando el desempeño global en las pruebas de ajuste lector. Sin embargo, debido a que el diseño de las pruebas de ajuste lector utilizadas, posibilitan un análisis detallado de la complejidad de las interacciones lectoras (Arroyo, en prensa) en el presente trabajo se realizó un análisis al respecto. Dicho análisis, muestra que los hallazgos reportados respecto al desempeño global en la prueba de ajuste lector, no se mantienen constantes en toda la prueba, sino que, éstos varían en función de la complejidad de la tarea específica a la que el individuo es expuesto. En otras palabras, el efecto de las variables evaluadas se encuentra en función de la complejidad de la interacción lectora. A continuación se discuten los hallazgos más relevantes en este sentido.

### **7.1 RVP y la Posibilidad de Elección, en función de la Complejidad de las interacciones.**

En lo que respecta a las interacciones lectoras más simples, aquellas que requieren satisfacer criterios de ajustividad y efectividad, las RVP, sean del tipo que sean (i.e. Positivas, Negativas o Ambas), parecen interferir en la interacción, es decir, afectan negativamente la relación entre el lector y el texto, aunque no de la misma manera. En el caso de las interacciones lectoras que requieren satisfacer un criterio de Ajustividad, las RVP Negativas interfieren en mayor medida que los otros tipos de RVP. Mientras que en las interacciones lectoras que requieren satisfacer un criterio de Efectividad, presentar Ambas RVP es la condición que más interfiere en la interacción.

Por otra parte, en el criterio de Pertinencia, se observa un efecto muy peculiar. A diferencia de las tareas que implicaron la satisfacción de otros criterios de Ajuste (i.e. Ajustividad, Efectividad, Congruencia y Coherencia), en las tareas que requirieron la satisfacción de un criterio de Pertinencia, se observa un diferencial positivo (entre Eva2 y Eva1) en todas las condiciones de RVP, incluyendo al Grupo Control, más adelante se ahondara en las posibles causas. Por el momento, es conveniente señalar que es en este tipo de interacciones, en las que, por primera vez, se observa un efecto positivo de las RVP, particularmente de las RVP Positivas. También se observa en estas interacciones lectoras un efecto positivo de Ambas RVP, aunque éste es menor que el de RVP Positivas. Esto se torna relevante, si se considera que las interacciones que satisfacen criterios de Pertinencia son las más complejas de las interacciones de tipo **situacional, y representan el "puente" con las interacciones de tipo sustitutivo** (Moreno, Cepeda, Tena, Hickman y Plancarte, 2005).

En las interacciones lectoras que requirieron satisfacer criterios de Congruencia, es decir, en las interacciones lectoras que se estructuraron en un nivel Sustitutivo Referencial - de acuerdo con la Taxonomía de Ribes y López

(1985) -, el efecto de las RVP es destacable. Por un lado, exponer a los individuos a RVP Negativas y a Ambas RVP, afectó negativamente la relación entre el individuo y el texto. Mientras que exponer a los individuos a RVP Positivas, facilitó la interacción lectora. De tal modo, que en este criterio en particular, la diferencia en el desempeño, entre los individuos expuestos a RVP Positivas vs. RVP Negativas y Ambas RVP, es muy amplia. En otras palabras, hablarle bien a alguien sobre el texto a leer, favorece que interactúe en un nivel Sustitutivo Referencial con el texto, mientras que hablarle mal o hablarle tanto bien como mal del texto, interfiere en este nivel de interacción lectora.

En el caso particular de las interacciones lectoras que requirieron satisfacer un criterio de coherencia, se observa un efecto muy peculiar. Las respuestas de los individuos que no fueron expuestos a RVP alguna (Grupo Control), decrementan el porcentaje de respuestas correctas, entre Eva2 y Eva1, en aproximadamente cuarenta puntos porcentuales. Esto implica que al margen de las RVP, el desempeño de los individuos en este criterio se vio afectado negativamente. Sin embargo, dado el efecto observado en el Grupo Control, los datos en estas interacciones, muestran que las RVP paliaron el efecto negativo citado. El menor decremento en el diferencial (entre Eva2 y Eva1) se observa en RVP Positivas, seguido por RVP Negativas, y por último, por Ambas RVP. Estos hallazgos sugieren que las RVP Positivas también favorecen las interacciones lectoras estructuradas en un nivel Sustitutivo No Referencial.

Por otra parte, en lo que respecta al papel funcional de la Posibilidad de Elegir el Texto a Leer, se observa un efecto por demás relevante. En todos los criterios, exceptuando el criterio de Pertinencia, contar con la Posibilidad de Elección (CE) favorece la interacción entre el individuo y el texto. Sin embargo, este efecto disminuye paulatinamente en la medida en la que las interacciones lectoras se complejizan. Para las interacciones que requieren satisfacer criterios de Ajustividad y Efectividad, contar con la Posibilidad de Elección, favorece significativamente el desempeño de los individuos, mientras que, en las

interacciones que requieren satisfacer criterios de Congruencia y Coherencia, este efecto, aunque se mantiene, es progresivamente menos notable. Estos hallazgos sugieren que la Posibilidad de Elección, pierde relevancia en la medida en la que se requieren satisfacer criterios de ajuste de mayor complejidad, siendo prácticamente irrelevante en aquellas interacciones que se estructuran en un nivel Sustitutivo No Referencial.

Hasta este momento, los hallazgos discutidos corresponden a los efectos principales de las variables de interés del estudio, a saber: Referencias Valorativas Previas y Posibilidad de Elección del texto a leer. Pero si se considera la interacción de ambas variables, pueden observarse hallazgos aparentemente contradictorios con lo expuesto. En lo que respecta concretamente a las interacciones en las que se requirió satisfacer un criterio de Congruencia, existe una diferencia significativa entre el desempeño de los individuos que fueron expuestos a RVP Positivas, y que además contaron con la Posibilidad de Elección (Grupo PC), y los sujetos que fueron expuestos al resto de las condiciones. Algo semejante, aunque menos drástico, sucede con el criterio de Coherencia, en el que, de hecho, el único grupo que obtuvo un diferencial positivo, entre Eva2 y Eva1, fue el Grupo PC.

En breve, la condición que más favorece las interacciones lectoras, específicamente en los niveles más complejos –Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial-, es la exposición a RVP Positivas y contar con Posibilidad de Elección del texto a leer, condición a la que fue expuesto el Grupo PC.

A pesar de que los hallazgos del presente estudio, guardan cierta consistencia con lo previsto en la justificación del mismo, existen también hallazgos que parecen anómalos, o contra-intuitivos, a la luz de dicha justificación, concretamente aquellos referentes a los Grupos Control, a continuación, se discuten tales hallazgos.

## **7.2. RVP y Posibilidad de Elección, su relación con el EIC**

En el presente trabajo, destaca el hecho de que los individuos de los Grupos Controles (CS y CC), obtuvieran un diferencial negativo, entre Eva2 y Eva1, es decir, que empeorara su desempeño en la segunda prueba de ajuste lector a la que fueron expuestos. Este hecho destaca porque fue contrario a lo que inicialmente se esperaba.

Dado que tradicionalmente, en los estudios de la línea de ajuste lector Arroyo, 2001; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2003; Arroyo, Morales, Canales, Medrano y Carpio, 2004; Arroyo, Medrano y Solórzano, 2005, se ha reportado que los participantes de las investigaciones - cuyas características poblacionales son similares a los participantes del presente estudio-, cuentan con un bajo nivel de entrada, se consideró implementar una estrategia que evitara un posible efecto de ensobrecimiento sobre las manipulaciones a realizar.

En este contexto, una de las alternativas consideradas fue la implementación del Entrenamiento en Identificación del Criterio (EIC), elaborado por Morales y Cols. (2005), debido a que los autores señalan que éste promueve habilidades lectoras en distintos niveles de complejidad. Así, se consideró que el EIC incrementaría el bajo nivel de entrada de los participantes. Sin embargo, como muestran los grupos Control, el desempeño de los individuos, en términos generales, no se vio favorecido por el EIC, por el contrario, éste afectó negativamente la interacción entre el lector y el texto. Este efecto negativo, es particularmente apreciable en las tareas que requieren satisfacer un criterio de Coherencia.

Un dato a subrayar, es que el EIC favoreció la interacción lectora, únicamente en aquellas tareas en las que se requería satisfacer el mismo criterio de ajuste que durante el EIC fue impuesto. En otras palabras, el EIC



favoreció únicamente la interacción entre el individuo y el texto, en aquellas interacciones que requirieron satisfacer un criterio de Pertinencia.

El hecho que en las tareas que implicaron criterios de ajuste de Ajustividad, Efectividad, Congruencia y Coherencia, no se haya observado un efecto positivo del EIC; y que, en el caso particular de las tareas que implicaron criterios de ajuste de Pertinencia, sí se haya observado tal efecto, permite realizar algunas consideraciones adicionales a las expuestas previamente.

### ***7.3. RVP y Posibilidad de Elección, su probable relación con el nivel competencial***

Aunque se podría afirmar, razonablemente, que no se cumplió la meta prevista al incorporar el EIC a la investigación, el exponer a los individuos a éste permitió obtener hallazgos sugerentes. Si nos centramos únicamente en lo sucedido en las tareas de Pertinencia, podemos inferir cierta relación entre las RVP, la Posibilidad de Elección del texto a leer, y el nivel competencial (Carpio, Chávez, Silva, Cárdenas, Escobedo, León, Sánchez y Reyes, 2005). Por nivel competencial, entendemos el grado de dominio de un tipo de tarea en un ámbito específico. En este caso, el tipo de tarea que dominaron los individuos expuestos al EIC, fueron tareas tipo Pertinencia, en el ámbito de la lectura. En este sentido, se podría afirmar, con base en los hallazgos obtenidos, que una vez que los individuos eran expuestos al EIC, eran competentes, al menos mínimamente, para resolver tareas de ajuste lector que implicaban satisfacer criterios de Pertinencia.

Dado que los individuos de todos los grupos fueron expuestos al EIC, se puede suponer que, cuando fueron expuestos a Eva2, todos los individuos eran competentes, en cierta medida, para resolver tareas de ajuste lector que requerían satisfacer un criterio de Pertinencia. De ser así, podría resultar plausible atribuir al nivel competencial, algunas de las diferencias observadas

en tareas de Pertinencia, respecto a tareas que implicaron otros criterios de ajuste.

Una diferencia notable, se observa en el efecto de contar con Posibilidad de Elección. En el caso de las tareas que implicaron un criterio de Pertinencia, se observa en términos generales el efecto contrario al observado en las tareas que incluyen el resto de los criterios de ajuste. Es decir, mientras que en tareas de Ajustividad, Efectividad, Congruencia y Coherencia, el contar con Posibilidad de Elección favoreció la interacción lectora. En tareas de Pertinencia, el contar con Posibilidad de Elección interfirió con dicha interacción. Este efecto, es consistente en todos los grupos con Posibilidad de Elección, si se les compara con su contraparte.

Lo anterior puede sugerir que el efecto de contar con la Posibilidad de Elección del texto a leer, interactúa con el nivel competencial del individuo. Dados los hallazgos del presente estudio, se podría concluir de manera preliminar, que cuanto mayor es el nivel competencial de un individuo menos se favorece de contar con la Posibilidad de Elección del texto a leer.

#### ***7.4. Tareas Pendientes***

Con base en los hallazgos obtenidos, el procedimiento empleado y las limitaciones metodológicas señaladas en el presente estudio, quedan una serie de tareas pendientes por realizar. En primer lugar, debido al efecto negativo observado del EIC, valdría la pena evaluar el efecto de las RVP y de la Posibilidad de Elección sobre el Ajuste Lector, prescindiendo del EIC.

Por otra parte, considerando la probable interacción entre las RVP, la Posibilidad de Elección y el Nivel Competencial, observada en las tareas de Pertinencia, resulta relevante evaluar, el efecto de entrenamientos que promuevan el desarrollo de competencias en distinto nivel de complejidad funcional y su relación con las RVP y la Posibilidad de Elección.

Adicionalmente, con base en la Taxonomía de los elementos funcionales que pueden conformar una Referencia Valorativa (Tabla 1), podrían evaluarse algunos de los factores en ella considerados, para identificar cuáles de ellos se tornan relevantes en una interacción lectora.

Finalmente, queda pendiente adoptar una estrategia metodológica que permita controlar de mejor manera las diferencias individuales, homogeneizando el nivel de entrada de los individuos y la variabilidad inicial en el interior de los grupos.

### ***7.5. Implicaciones teóricas***

El presente trabajo parte de una propuesta conceptual naturalista sobre la comprensión (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000), así como, de un modelo naturalista de la comprensión lectora. Dichas propuestas, retoman los postulados propuestos por Kantor (1978) y el modelo taxonómico de Ribes y López (1985), y se caracterizan, entre otras cosas, por considerar a la comprensión como comportamiento. A diferencia de otras aproximaciones, que consideran a la comprensión como algo que sucede en el interior del individuo (Kintsch & van Dijk, 1978), el modelo propuesto por Carpio y Cols, denominado Modelo de Ajuste Lector, considera a la comprensión como relación. Relación entre cuatro grupos de factores, a saber: los relacionados con el lector, los relativos al texto, los factores disposicionales y los criterios de ajuste (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005)

Dentro de la categoría de los factores relativos al lector, se encuentran, la historia de referencialidad y los motivos. Es justamente, en estos dos tipos de factores, en los que se circunscribe, específicamente, el presente trabajo. Al respecto, es conveniente señalar que aunque en el Modelo de Ajuste Lector, ambos factores se encuentran contemplados, solamente el concepto de historia de referencialidad ha sido claramente definido (Arroyo, 2001; Arroyo, en prensa, Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2003; Arroyo, Morales,

Canales, Medrano y Carpio, 2004; Arroyo, Medrano y Solórzano, 2005), mientras que, en el presente trabajo, se presenta el primer intento por explicitar el dominio conceptual del término Motivos al interior del Modelo de Ajuste Lector. Dicha delimitación, se realizó retomando los trabajos realizados por Ribes (1990a) y Ryle (2005). De manera general, se consideró que los Motivos, tienen relación con las condiciones disposicionales que facilitan o interfieren con las propiedades cuantitativas de las interacciones. Esta noción sobre los motivos, es aún de contornos difusos, y obliga a responder la siguiente pregunta, ¿los motivos son lo mismo que los factores disposicionales?, si son lo mismo, por qué llamarlos de manera diferente. Si son conceptos diferentes, ¿qué los diferencia? Probablemente valdrá la pena reflexionar en torno a estas preguntas, para considerar la pertinencia de seguir considerando a los motivos como un factor diferenciado dentro del Modelo de Ajuste Lector, cuando éste ya contempla a los factores disposicionales.

Por otra parte, el presente trabajo cuestiona, la cobertura conceptual que da el término Historia de Referencialidad, en su uso actual (Arroyo, 2001; Arroyo, en prensa, Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2003; Arroyo, Morales, Canales, Medrano y Carpio, 2004; Arroyo, Medrano y Solórzano, 2005), al tipo de referencias investigadas en el presente estudio. En opinión de quien escribe, el Concepto de Historia de Referencialidad, no da cobertura a las Referencias Valorativas Previas que se realizan sobre un texto, aun cuando, estas últimas juegan un papel funcional en la interacción entre el lector y el texto, como lo demuestra esta investigación. En este sentido, el concepto de Historia de Referencialidad podría ser ampliado, y considerar por un lado, la Historia de Referencialidad con aquello sobre lo que habla el texto (con los referentes), y por otro, la Historia de Referencialidad con el texto mismo.

Por último, dado que la presente investigación concuerda con lo reportado por Carpio, Silva, Reyes, Pacheco-Lechón, Morales, Canales y Pacheco (en prensa), en relación al papel funcional de las Referencias

Valorativas, es plausible suponer que éstas son relevantes, funcionalmente, en la estructuración del comportamiento en diversos ámbitos.

### **7.6. Implicaciones Educativas**

Una de las metas de toda investigación, aunque pocas veces se haga explícita, es que la investigación sea *importante*, o más propiamente, *importable* a condiciones y contextos que trasciendan la situación concreta en la que se origina la investigación.

Dado el objeto de estudio del presente trabajo – la comprensión lectora o ajuste lector -, el ámbito, en el que de manera más inmediata, se pueden *importar* sus hallazgos, es el ámbito educativo. En este ámbito, parece haber un acuerdo respecto a la relevancia de la lectura como medio de aprendizaje (Arroyo, En prensa; Canales, et al.; Coll, 2005; Zarzoza, 1997). Dado lo anterior, se han realizado innumerables esfuerzos, desde diversas disciplinas (i.e. antropología, sociología, historia, lingüística, psicología), por analizar y comprender el fenómeno de la lectura. En particular, desde la perspectiva psicológica, dichos esfuerzos se han realizado, a su vez, desde diferentes perspectivas teóricas y desde diversos modelos (Zarzoza, 2003), sin embargo, todos ellos tienen algo en común: están dirigidos, directa o indirectamente, a identificar condiciones que permitan mejorar la interacción entre un individuo y el texto, es decir, están dirigidos a mejorar las interacciones lectoras. En este contexto, estamos obligados, con base en los hallazgos del presente estudio, a responder a la pregunta, ¿qué hacer para *mejorar* la *comprensión lectora*?

La respuesta, aunque a primera vista parezca evasiva, es: *depende*. Si lo que se requiere es que el lector, una vez realizada la lectura del texto, sea capaz de subrayar palabras, de memorizar algún segmento del texto o de hacer algo referido en el texto, es decir, de interactuar situacionalmente, lo recomendable es no exponer al individuo a referencias valorativas sobre el texto. En otras palabras, lo recomendable es no hablarle sobre el texto, no

decirle si es un texto bueno o malo, relevante o irrelevante, útil o inútil, etc. Adicionalmente, es recomendable proporcionarle al menos dos opciones, entre las cuales el individuo pueda elegir el texto a leer.

Por otra parte, si lo que se espera es que el lector relacione lingüísticamente el texto con situaciones extra-texto (i.e. que de ejemplos de lo referido en el texto), o que relacione lingüísticamente lo referido en el texto con alguna teoría o modelo, es decir, que el individuo interactúe extra o transituacionalmente (ver Ribes, 1990b), lo recomendable es que el individuo sea expuesto a Referencias Valorativas Positivas sobre el texto a leer, es decir, que se le *hable bien del texto*, adicionalmente, es pertinente que el individuo cuente con la posibilidad de elegir entre al menos dos textos.

Es pertinente reconocer que dado que el estudio se realizó con estudiantes universitarios, es probable que con estudiantes de niveles educativos distintos (i.e. nivel básico), los hallazgos del presente estudio no sean *aplicables*. Esto debido a que dada la naturaleza de las RVP, es probable que el contacto funcional de ellas sea dependiente del desarrollo lingüístico de los sujetos.

### **7.7. Consideraciones finales**

El presente trabajo se realizó desde una perspectiva teórica específica, la Psicología Interconductual. Una de las características fundamentales de esta *psicología*, es que cuenta con un lenguaje técnico propio. Aunque esto desde una dimensión científica es valioso y meritorio, desde una dimensión sociológica, en ocasiones puede resultar no tan positivo (Carpio, Pacheco, Canales, Hernández y Flores, 1996). Esto último, debido a que se crea la falsa ilusión de que al no hacer uso de los términos del lenguaje ordinario (i.e. pensamiento, imaginación, comprensión, motivación), en la descripción y análisis de los fenómenos psicológicos, la Psicología Interconductual no está interesada, o peor aún, niega los referentes empíricos de tales expresiones.

Nada más alejado de la realidad del trabajo conceptual, teórico y de investigación de los psicólogos interconductuales. Este trabajo bien pudo intitularse: *"Algunos factores motivacionales en la comprensión lectora"*. El hecho que no haya sido así, se debe a que términos como el de motivación y el de comprensión, son de contornos difusos y ambiguos, que los hacen inapropiados para una disciplina científica. Sólo basta revisar la obra de algunos autores para corroborarlo (Bolles, 1974; Carpio, et al. 2000; Tomasini, 1994). Si bien, términos como del de motivación y el de comprensión tal vez no son lo más apropiados para ser adoptados por una psicología científica, esto no implica que ésta no se interese por los referentes empíricos de tales términos, como lo demuestra el presente trabajo. Por una parte la comprensión puede ser caracterizada como ajuste lector, mientras que la motivación o los motivos, son susceptibles de ser caracterizados, sin ser considerados idénticos, como factores disposicionales.

## 8. Referencias

Arroyo, R. (En prensa) Efectos del nivel funcional de contacto con los referentes sobre el ajuste lector. Tesis inédita de doctorado. México: UNAM.

Arroyo R, Canales C, Morales G, Silva H. y Carpio C. (2003) Tipos funcionales de historias con los referentes y ajuste lector: Un análisis experimental. Presentado en: Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. México.

Arroyo R, Canales C, Morales G, Montejano L. y Carpio C. (2004) La historia de contactos como factor modulador del ajuste lector. Presentado en: Colegio Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. Mazatlán, México.

Arroyo R, Medrano A y Solórzano A. (2005) ¿Afecta el conocimiento previo la comprensión de textos? Presentado en: Coloquio Nacional de Investigación Estudiantil en Psicología. UNAM-FES Iztacala, México.

Arroyo R, Morales G, Canales C, Medrano A. y Carpio C. (2004) La función disposicional de la historia en el ajuste lector. Presentado en: Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Guanajuato, México.

Bolles, R. (1974) Teoría de la motivación. Investigación experimental y evaluación. México: Trillas. (Trabajo original publicado 1967).

Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. y Pacheco, V. (2005) Análisis funcional del ajuste lector en el ámbito educativo. En: C. Carpio y J. J. Irigoyen (Coords.) Psicología y educación. México: UNAM-FESI.



Carpio C. (1994) Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L., Hayes, E., Ribes y F., López (Eds.). *Psicología Interconductual*. México: EDUG.

Carpio C. (2005) Metodología interconductual para la evaluación de habilidades y competencias en ámbitos educativos. Presentado en UNAM-FES Iztacala, México.

Carpio, C., Chávez, M. C., Silva, H., Cárdenas, K., Escobedo, L., León, A., Sánchez, J. y Reyes, R. (2005) Fundamentos teórico-metodológicos de un modelo interconductual de evaluación de habilidades y competencias docentes en educación superior. Presentado en: XVII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. San Luis Potosí: México.

Carpio, C., Pacheco, V. Canales, C., Hernández, R. y Flores, C. (1996) La psicología interconductual en México: Un análisis de sus mecanismos de promoción sociológica. En: Sánchez, J., Carpio, C. y Díaz, E. (Comps) *Aplicaciones del conocimiento psicológico*. México: UNAM.

Carpio C., Pacheco V, Flores C. y Canales C. (2000) La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología.*, 14 (1-2), 25-34.

Carpio, C., Silva, H., Pacheco-Lechón, L., Cantoran, E., Arroyo, R., Canales, C., Morales, G. y Pacheco, V. (2007) Comportamiento Solidario: Análisis Funcional del tipo de consecuencias. Tesis inédita de licenciatura. México: UNAM.

- Carpio, C., Silva H., Reyes A., Pacheco-Lechón L., Morales G., Arroyo R., Canales C. y Pacheco V. (2007) *Factores lingüísticos y situacionales en la elección de estudiantes universitarios entre colaborar y no colaborar en tareas académicas*. En proceso.
- Coll (2005) Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. Revista sobre la sociedad del conocimiento. 1. UOC.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez C. (1999) *Conducta de Estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico*. Acta Comportamentalia. 7 (1), 47-66.
- Kantor, J. (1978) Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática. México. Trillas. (Trabajo original publicado en 1967).
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review. 85. 363-394.
- López Valadez, F. (1994). *Cultura y convenciones*. En: Hayes, L. et al. (Coords.), Psicología interconductual: contribuciones en honor a J.R. Kantor (pp. 127-142). México: Universidad de Guadalajara.
- Mares L y Rueda (1993). *El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal*. Acta Comportamentalia. 1 (1), 39-62.

- Martínez. (1999). *Nueve retos para la educación superior*. Recuperado el 08 de junio de 2006, de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/libros98.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/libros98.htm)
- Morales G, Canales C, Arroyo R, Pichardo A, Silva H y Carpio C. (2005) *Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios*. Enseñanza e Investigación en Psicología 10 (2)
- Morales, G., Pichardo, A., Arroyo, R., Canales, C., Silva, H. y Carpio, C. (2005) Enseñanza de la psicología a través de la lectura: Un ejemplo del abordaje experimental de la comprensión de textos. En: C. Carpio y J. J. Irigoyen (Coords.) *Psicología y educación*. México: UNAM-FESI.
- Moreno, D., Cepeda, M. L., Tena, O., Hickman, H. y Plancarte, P. (2005) Conducta gobernada por reglas: Implicaciones educativas. En: C. Carpio y J. J. Irigoyen (Coords.) *Psicología y educación*. México: UNAM-FESI.
- Ribes E. (1990a). Algunos pensamientos acerca del pensar y sus motivaciones. En *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes E. (1990b). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. En *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes E. y López F. (1985) *Teoría de la Conducta: Un modelo de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Ryle, G. (2005). El concepto de lo mental. España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1949).

Shaughnessy, J., Zechmeister, E. & Zechmeister, J. (2007) Métodos de investigación en psicología. México: Mc Graw Hill.

Tomasini, A. (1994) Enigmas filosóficos y filosofía wittgensteiniana. México: Interlínea.

Zarzosa, L. (1997) La lectura y escritura en una población universitaria. Enseñanza e Investigación en Psicología 2 (1)

Zarzosa, L. (2003) Control de estímulos en la lectura de textos en niños de educación primaria. Tesis inédita de maestría. México: UNAM.

Zarzosa L. (2004) *La Relación Entre Nociones teóricas, Entrenamiento y Evaluación: El Caso de la Comprensión de Textos*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 7(4).

**¿Cuál de las siguientes situaciones sería un ejemplo de la práctica con inmunógenos conductuales?**

Texto

- a) Un psicólogo y un médico atienden a una mujer. Reporta una relación familiar disfuncional, algunos de los síntomas son: dolor de estómago y de cabeza, opresión del pecho y falta de respiración. Ambos profesionales cuestionan sus pensamientos y modos de afrontar el problema. Finalmente coinciden en administrar relajantes y en enseñarle técnicas en resolución de problemas, así como modos interactivos, para paliar los síntomas de la paciente.
- b) Un biólogo y un químico prueban un medicamento experimentan con animales, lo exponen a altas temperaturas de frío y calor. Finalmente ambos científicos coinciden en que el medicamento es efectivo cuando hay temperatura elevada.
- c) Un psicólogo y un veterinario trabajan en conjunto para lograr que un cachorro obedezca a su amo. Después de establecer algunas conductas, el psicólogo le explica al amo que por cada vez que su cachorro obedezca alguna orden tendrá que dar una galleta. El veterinario le platica que no debe de exceder 8 galletas por día, ya que de lo contrario su cachorro subirá de peso ocasionándole problemas de columna.
- d) Un médico en todas sus consultas durante la entrevista se interesa y cuestiona aspectos relacionados con lo hábitos alimenticios, así como de higiene, esto con el fin de tener un mayor número de elementos para explicar y desarrollar el plan de acción para paliar los síntomas y eliminar la enfermedad.
- e) Un médico y un psiquiatra dan consulta a una familia. La familia lleva a su hijo menor debido a problemas de conducta. Terminada la entrevista tanto el médico como el psiquiatra les comunican a la familia que ellos no pueden ayudar a solucionar el problema, que lo más que pueden hacer es administrarle relajantes a su hijo.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**Si una persona desea sufrir un infarto o adquirir alguna enfermedad crónico-degenerativa debería...**

Texto

- a) Desvelarse, comer tres veces al día, no beber, ni fumar
- b) Comer tres veces al día, dormir 8 horas y no fumar.
- c) Comer tres veces al día, beber alcohol, fumar, dormir 8 horas, etc.
- d) Practicar ejercicio, trabajar, asistir a fiestas y consumir alcohol.
- e) Fumar, beber alcohol, no dormir, etc..

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Cuál no sería la idea general del texto leído?****Texto**

- a) Qué la medicina amplio su visión hacia un modelo multicomponente, ya que la anterior noción del modelo médico no era, ni es suficiente para solventar los procesos de enfermedad.
- b) Que los fármacos administrados a los pacientes enfermamos por los médicos no son la única arma para “sanar” a la persona enferma.
- c) Que tanto la medicina como la psicología son ciencias que pueden participar en la solución de procesos de enfermedad.
- d) Que los fármacos administrados a los pacientes enfermamos por los médicos son la única arma para “sanar” a la persona enferma.
- e) Qué la psicología de la salud puede y debe participar en la solución de los procesos de salud-enfermedad.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Qué factores ha incorporado el modelo biopsicosocial?****Texto**

a) Factores biológicos y psicológicos.

b) Factores culturales y psicológicos

c) Factores sociales y culturales.

d) Factores sociales y biológicos.

e) Factores sociales y psicológicos.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.



**¿Cómo sería la práctica profesional del psicólogo en el ámbito de la salud si no se consideraran los aspectos sociales y culturales?**

Texto

- a) Sería completa ya que conoceríamos a los agentes patógenos ajenos y específicos causantes de la modificación de nuestra conducta.
  
- b) Sería completa sabiendo que los causantes de una enfermedad son agentes patógenos ajenos y específicos.
  
- c) Sería reducida a agentes ajenos causantes de la modificación de la salud de nuestra conducta.
  
- d) Sería completa ya que sabríamos con precisión que causa una enfermedad.
  
- e) Sería limitada y reducida a agentes patógenos ajenos y específicos causantes de la modificación de nuestra salud.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**El texto que acabas de leer habla del ámbito de la salud, por lo tanto ¿únicamente lo pueden leer y aplicar los psicólogos de ese ámbito?**

Texto

- a) No, porque todos los profesionales del área de la salud deberían de conocer y utilizar los conocimientos desarrollados y aplicados por los psicólogos.
  
- b) Sí, porque todos los profesionales del área de la salud deberían de conocer y utilizar únicamente los planteamientos elaborados y descritos por su disciplina.
  
- c) No, porque todos los profesionales del área de la salud deberían de conocer y utilizar en el tratamiento y/o solución todos los aspectos que conforman una enfermedad.
  
- d) Sí, porque el trabajo realizado por psicólogos es para el uso y aplicación a problemas meramente psicológicos y no tienen relación alguna con otras disciplinas.
  
- e) No, porque todas las disciplinas le damos sentido de ser a la realidad, por ende todos los conocimientos, sin importar el origen, son aplicables a cualquier problema.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Cómo podrías explicar que en la actualidad sea necesario trabajar desde un modelo biopsicosocial?**

Texto

- a) Dado que en la actualidad las enfermedades se curan con medicamentos y esa práctica es aceptada en diversos sitios de la república mexicana, es necesario dirigir nuestra atención a los lugares más alejados para que todo nuestro país cuente con el modelo biopsicosocial.
- b) Dado que en la actualidad para curar las enfermedades no basta con los medicamentos y que dicha práctica es costosa, es necesario dirigir nuestra atención a otros aspectos que se sabe participan en el origen, aunque también en la solución de diferentes enfermedades.
- c) Dado que en la actualidad para curar las enfermedades no basta con los medicamentos y que dicha práctica es costosa, es necesario que tanto psicólogos, como médicos y sociólogos solucionen de manera gratuita todos los procesos infectocontagiosos.
- d) Dado que en la actualidad para eliminar las enfermedades basta con los medicamentos y que dicha práctica es costosa, es necesario dirigir nuestra atención a otros aspectos que se sabe participan en el origen, y con ello hacer que la sanación sea barata y/o gratuita.
- e) Dado que en la actualidad han aparecido nuevas enfermedades es necesario curarlas con medicamentos de vanguardia aunque la práctica sea costosa, por ello es necesario el modelo, ya que él incorpora la biología y la sociedad en el proceso salud-enfermedad.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**Para mantener la salud y que lo que comamos lo aprovechemos es necesario...**

Texto

- a) Comer cuatro veces al día y no picar alimentos entre ellas.
  
- b) Comer tres veces al día y no picar alimentos entre ellas.
  
- c) Comer tres veces al día y picar alimentos entre ellas.
  
- d) Comer cuatro veces al día y no picar alimentos entre ellas.
  
- e) Comer tres veces al día y beber agua entre ellas.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Quién planteó el modelo biopsicosocial?**

Texto

a) Frenchel

b) Frengel.

c) Angel.

d) Laurel

e) Engel.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Qué tendrías que hacer para determinar una relación entre salud y longevidad?**

Texto

- a) Un estudio a corto plazo para determinar la relación entre enfermedades y salud de las personas del estudio.
  
- b) Un estudio de corto tiempo, para determinar los factores en pro de la salud, el tiempo sin enfermarse y los años de vida.
  
- c) Un estudio a lo largo del tiempo, para determinar si se enferman o no los participantes del estudio.
  
- d) Un estudio a lo largo del tiempo, para determinar los factores realizados en pro de la salud, el tiempo sin enfermarse y los años de vida.
  
- e) Un estudio para determinar los factores en pro de la salud y las enfermedades padecidas por las personas.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Qué aspectos debería considerar el psicólogo del ámbito de la salud en su hacer diario?**

Texto

- a) Debería de considerar aspectos personales, sociales, emocionales, biológicos, culturales, sociales, emocionales y hábitos, ya que estos modulan y predisponen al padecimiento de enfermedades.
  
- b) Debería de considerar aspectos personales, sociales, emocionales y hábitos, ya que estos modulan y predisponen al padecimiento de enfermedades.
  
- c) Debería de considerar los hábitos, ya que estos modulan y predisponen al padecimiento de enfermedades.
  
- d) Debería de considerar aspectos personales, económicos, laborales y los hábitos.
  
- e) Debería de considerar aspectos culturales, físicos y químicos del lugar en el cual viven las personas, ya que estos modulan y predisponen al padecimiento de enfermedades.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.

**¿Cuál sería una utilidad del texto en la vida diaria?****Texto**

- a) Sirve para entender los procesos de salud-enfermedad. Para conocer qué afecta, en qué situaciones afecta, por qué afecta y, cuándo afecta. Asimismo puede servir para saber que las medicinas son lo único que ayuda a eliminar las enfermedades y síntomas, siempre y cuando sean administradas en la fase inicial de la enfermedad.
- b) Sirve para conocer los aspectos que se involucran en los procesos de salud-enfermedad y para entender la conformación de dichos procesos.
- c) Sirve para saber que con el transcurso del tiempo podemos conocer si realizamos conductas en pro de nuestra salud o conductas en contra de nuestra salud.
- d) Sirve para entender la conformación de los procesos de salud-enfermedad. Para conocer qué afecta, qué predispone y cómo se puede paliar, disminuir y evitar ciertas enfermedades. Asimismo puede servir para saber que las medicinas no son lo único que ayuda a eliminar las enfermedades y síntomas.
- e) Sirve para saber que las medicinas son lo único que ayuda a eliminar las enfermedades y síntomas de una enfermedad.

Ejemplo de ensayo en Eva 1 y Eva 2.



**¿Cuál podría ser una conclusión del texto?****Texto**

a) Que tanto la conducta (i.e. pensamientos, acciones, emociones, etc.) como las relaciones personales, el dinero y la sociedad no afectan de manera directa a la salud.

b) Que tanto la conducta (i.e. pensamientos, acciones, emociones, etc.) como las relaciones personales, el dinero, el trabajo y la sociedad afectan de manera directa a la salud tanto positiva o negativamente.

c) Que tanto la conducta (i.e. pensamientos, acciones, emociones, etc.) como las relaciones personales no afectan a la salud, ni para bien, ni para mal, ya que esta se afecta por bacterias y virus.

d) Que tanto la conducta (i.e. pensamientos, acciones, emociones, etc.) como las relaciones personales afectan de manera directa a la salud tanto positiva o negativamente.

e) Que los inmunógenos conductuales son la única vía para la cura o sanación del proceso infectocontagioso por el cual pasa una persona.

## Anexo 2 (EIC)

Condiciones	Retribución: 350 puntos
<p><i>Dinero.</i> En esta condición cada muchacho podía ganar veinticinco centavos por cada tarea diaria si la había completado con menos del 25 por ciento de errores. Los jóvenes podían elegir entre recibir el dinero diariamente o al final de la semana. Los tres escogieron lo último, y la cantidad de dinero que ganaban se acumulaba en una tarjeta de archivo que llevaba consigo cada muchacho.</p>	<hr/> <p>Día: Lunes Tarea: Limpieza de baños Porcentaje de errores: 14% Retribución: 25 centavos</p>
<p><i>"Tiempo de retardo" semanal.</i> Los muchachos tenían la oportunidad de ganar hasta una hora de "tiempo de retardo" por tarea. El tiempo de retardo podía emplearse los fines de semana para estar despierto más allá de la hora de dormir normal (9:30pm). Cada muchacho podía usar un máximo de 7 horas en un fin de semana y podían compartir entre sí su "tiempo de retardo".</p>	<hr/> <p>Día: Jueves Tarea: Labores escolares Porcentaje de errores: 19% Retribución: 15 minutos el mismo día</p>
<p><i>"Tiempo de retardo" diario.</i> Durante esta condición los muchachos podían usar el "tiempo de retardo" el mismo día que lo ganaban o ahorrarlo para el fin de semana.</p>	<hr/> <p>Día: Miércoles Tarea: Limpieza de las recamaras Porcentaje de errores: 6% Retribución: 20 minutos</p>
<p><i>Puntos.</i> La fase de puntos permitía que los jóvenes ganaran 500 puntos por tarea.</p>	
<p><i>Dinero.</i> Ésta fue la misma que la primera condición de Puntos.</p>	
<p>Día: Viernes Tarea: Limpieza de las recamaras Porcentaje de errores: 9%</p>	<hr/>

Ejemplo de ensayo del Entrenamiento en Identificación del Criterio (EIC).

#### Definición de la respuesta

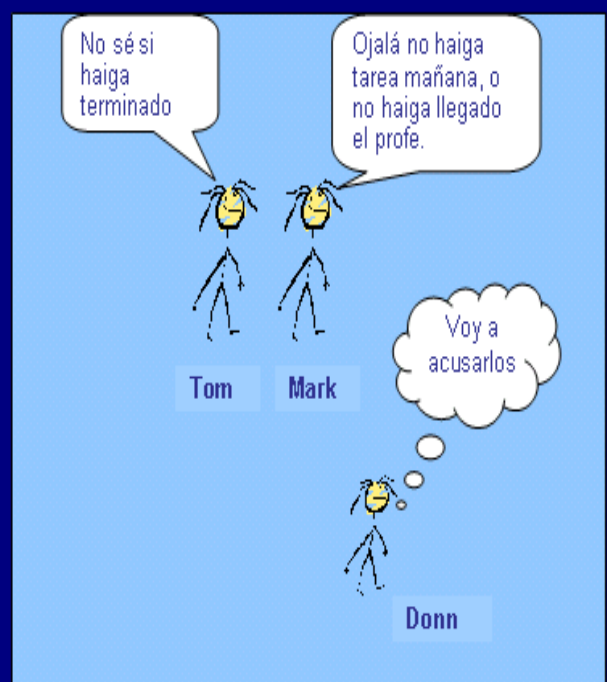
Fue necesario hacer una diferencia entre el "haiga" usado en la conversación "normal" y los "haiga" usados al examinar las respuestas incorrectas. De modo que se consideraron como respuestas los "haiga" usados como verbos, mientras que no se registraron aquellos usados como sustantivos y otras partes de la oración.

#### Condiciones

*Línea de base.* No hubo contingencias sobre las respuestas del joven.

*Corrección.* Consistió en que alguno de los padres de familia interrumpía la conversación del joven, le informaba de su error, le sugería una alternativa adecuada y pedía al joven que repitiera la oración correcta.

*Corrección y multas.* Esta condición fue idéntica a la fase anterior excepto porque se aplicó una multa de veinte puntos a cada respuesta oída durante el día. Los "haigas" de cada sesión de 3 horas se registraron como se había hecho anteriormente. Además, se tenía el número total de respuestas multadas durante todo el día llevando la cuenta de las ocurrencias anotadas en la tarjeta de puntos. De nuevo se dieron instrucciones a los otros muchachos para que informaran a los padres de familia acerca de cualesquier respuestas que ocurrieran cuando no estaban presentes. También se multaron estas respuestas.



sujeto	condición	sanción

Ejemplo de ensayo del Entrenamiento en Identificación del Criterio (EIC)

*“La lectura de este texto es fundamental para todo aquel que desee adentrarse en el ámbito de la psicología de la salud, ya que expone un panorama general de la disciplina de manera muy didáctica”.*

Héctor Varela  
Docente e Investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán



Ejemplo de RVP Positiva.

*“La lectura de este texto es básica para todo aquel que esté interesado en acercarse al estudio serio de la psicología, además de ser un texto muy ordenado es muy didáctico por lo que lo recomiendo ampliamente para principiantes”.*

Joaquín Poso  
Docente e Investigador de la Universidad de Barcelona



Ejemplo de RVP Positiva.

*“Este texto no es una obra didáctica. El discurso empleado presupone familiaridad con los problemas de la psicología y sus antecedentes históricos. En este sentido los argumentos pueden parecer oscuros y densos por lo que no es recomendable para aquellos que se están iniciando en la disciplina psicológica”.*

Joaquín Poso  
Docente e Investigado de la Universidad de Barcelona



Ejemplo de RVP Negativa.

*“El artículo me pareció muy difícil de leer, aunado a ello no menciona aspectos relevantes ni importantes para el desarrollo del ámbito de la salud. Yo como estudiante no lo recomiendo.”*

Elena Salazar  
Estudiante de Licenciatura de la Universidad  
Villa Real, Perú.



Ejemplo de RVP Negativa.

## Anexo 4 Análisis Estadístico

Effect	Univariate Tests of Significance for EVA2 (BASECOM Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	581.411	1	581.4108	5.741309	0.019999
"EVA1"	844.261	1	844.2607	8.336897	0.005544
REF	976.236	3	325.4120	3.213375	0.029805
ELEC	618.025	1	618.0246	6.102862	0.016625
REF*ELEC	261.587	3	87.1958	0.861040	0.466860
Error	5569.739	55	101.2680		

Tabla I. Análisis de Covarianza (ANCOVA) para Porcentaje de Respuestas Correctas en Evaluación 2 (EVA2). Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Evaluación1 (EVA1).

	Levene's Test for Homogeneity of Variance Effect: REF Degrees of freedom for all F's: 3, 60			
	MS Effect	MS Error	F	p
EVA2	79.41016	29.70078	2.673672	0.055291
EVA1	43.04557	25.19349	1.708599	0.174824

Tabla II. Test de Homogeneidad de Varianza para Porcentaje de Respuestas Correctas en Evaluación 2 (EVA2) y en Evaluación 1(EVA1) en función del predictor Referencia (REF).

	Levene's Test for Homogeneity of Variance Effect: ELEC Degrees of freedom for all F's: 1, 62			
	MS Effect	MS Error	F	p
EVA2	0.562500	38.85282	0.014478	0.904616
EVA1	0.000977	32.72704	0.000030	0.995659

Tabla III. Test de Homogeneidad de Varianza para Porcentaje de Respuestas Correctas en Evaluación 2 (EVA2) y en Evaluación 1(EVA1) en función del predictor Posibilidad de Elección (ELEC).

Cell No.	LSD test; variable EVA2 Probabilities for Post Hoc Tests Error: Between MS = 101.27, df = 55.000				
	REF	{1}	{2}	{3}	{4}
1	P	61.500	56.750	54.000	56.000
2	N	0.187355		0.442871	0.833823
3	A	0.039602	0.442871		0.576309
4	C	0.127872	0.833823	0.576309	

Tabla IV. Test Post Hoc LSD para Porcentaje de Respuestas Correctas en Evaluación2 (EVA2). Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Evaluación1 (EVA1)



Análisis de Covarianza para Ajustividad Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	12604.28	1	12604.28	28.71529	0.000002
"AJU1"	8.32	1	8.32	0.01895	0.891024
REF	1226.66	3	408.89	0.93153	0.431729
ELEC	2714.63	1	2714.63	6.18451	0.015951
REF*ELEC	877.05	3	292.35	0.66604	0.576499
Error	24141.68	55	438.94		

Tabla V. Análisis de Covarianza (ANCOVA) para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Ajustividad2 . Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Ajustividad1 (AJU1). .

Test de Homogeneidad de Varianza (Ajustividad) Effect: ELEC Degrees of freedom for all F's: 1, 62				
	MS Effect	MS Error	F	p
AJU2	137.3291	167.0607	0.822031	0.368097
AJU1	1.9775	139.7800	0.014148	0.905705

Tabla VI. Test de Homogeneidad de Varianza para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Ajustividad1(AJU1) y en Criterio de Ajustividad2(AJU2) en función del predictor Posibilidad de Elección (ELEC).

Análisis de Covarianza para Efectividad Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	8346.83	1	8346.831	18.51723	0.000070
"EFE1"	8.18	1	8.182	0.01815	0.893320
REF	581.25	3	193.752	0.42983	0.732438
ELEC	6385.66	1	6385.659	14.16642	0.000408
REF*ELEC	1151.40	3	383.800	0.85145	0.471822
Error	24791.82	55	450.760		

Tabla VII. Análisis de Covarianza (ANCOVA) para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Efectividad2 . Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Efectividad1 (EFE1). .

Homogeneidad de Varianza (Efectividad)				
Effect: ELEC				
Degrees of freedom for all F's: 1, 62				
	MS Effect	MS Error	F	p
EFE2	71.1914	177.9785	0.400000	0.529415
EFE1	322.8760	101.8421	3.170359	0.079885

Tabla VIII. Test de Homogeneidad de Varianza para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Efectividad1(EFE1) y en Criterios de Efectividad2(EFE2) en función del predictor Posibilidad de Elección (ELEC).

Análisis de Covarianza para Pertinencia					
Sigma-restricted parameterization					
Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	24852.98	1	24852.98	60.12498	0.000000
"PER1"	65.45	1	65.45	0.15835	0.692221
REF	429.09	3	143.03	0.34602	0.792141
ELEC	915.40	1	915.40	2.21455	0.142426
REF*ELEC	2149.49	3	716.50	1.73336	0.170831
Error	22734.55	55	413.36		

Tabla IX. Análisis de Covarianza (ANCOVA) para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Pertinencia2 . Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Pertinencia1 (PER1).

Análisis de Covarianza Congruencia					
Sigma-restricted parameterization					
Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	13319.47	1	13319.47	27.63712	0.000002
"CON1"	193.24	1	193.24	0.40096	0.529221
REF	5130.95	3	1710.32	3.54881	0.020171
ELEC	900.00	1	900.00	1.86745	0.177328
REF*ELEC	882.70	3	294.23	0.61052	0.611042
Error	26506.76	55	481.94		

Tabla X. Análisis de Covarianza (ANCOVA) para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia2 . Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia1 (CON1).

Test de Homogeneidad de Varianza(Cong Effect: REF Degrees of freedom for all F's: 3, 60				
	MS Effect	MS Error	F	p
CON2	4.0039	156.2174	0.025630	0.994396
CON1	156.8685	124.1081	1.263967	0.294870

Tabla XI. Test de Homogeneidad de Varianza para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia1 (CON1) y en Criterios de Congruencia2 (CON2) en función del predictor Referencias Valorativas Previas (REF).

LSD test; variable CONGRUENCIA2 Probabilities for Post Hoc Tests Error: Between MS = 481.94, df = 55.000					
Cell No.	REF	{1} 73.750	{2} 52.500	{3} 52.500	{4} 56.250
1	P		0.008316	0.008316	0.028155
2	N	0.008316		1.000000	0.630909
3	A	0.008316	1.000000		0.630909
4	C	0.028155	0.630909	0.630909	

Tabla XII. Test Post Hoc LSD para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia2. Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia1 (CON1).

Análisis de Covarianza para Coherencia Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	3105.18	1	3105.181	7.689010	0.007570
"COH1"	788.43	1	788.431	1.952302	0.167951
REF	1622.07	3	540.691	1.338852	0.271188
ELEC	62.90	1	62.902	0.155757	0.694620
REF*ELEC	2619.90	3	873.300	2.162454	0.102848
Error	22211.57	55	403.847		

Tabla XIII. Análisis de Covarianza (ANCOVA) para Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia2. Predictores: a) Referencias Valorativas Previas (REF) y b) Posibilidad de Elección (ELEC), Covariado: Porcentaje de Respuestas Correctas en Criterio de Congruencia1 (CON1).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	GRUPO	REF	ELEC	AJU1	AJU2	EFE1	EFE2	PER1	PER2	CON1	CON2	COH1	COH2	EVA1	EVA2
1	PS	P	S	40	60	80	60	40	100	80	100	60	40	60	72
2	PS	P	S	60	20	80	60	40	40	60	60	60	40	60	44
3	PS	P	S	40	60	80	80	60	80	40	80	80	60	60	72
4	PS	P	S	60	60	100	20	20	80	80	80	80	20	68	52
5	PS	P	S	100	40	60	40	20	60	40	60	60	40	56	48
6	PS	P	S	60	80	60	80	60	80	80	40	80	40	68	64
7	PS	P	S	60	80	80	60	60	80	60	40	100	20	72	56
8	PS	P	S	40	20	80	20	80	80	40	80	60	60	60	52
9	PC	P	C	100	60	80	80	40	60	60	80	60	80	68	72
10	PC	P	C	80	60	80	80	60	80	20	100	60	80	60	80
11	PC	P	C	60	60	80	80	20	40	40	40	40	80	48	60
12	PC	P	C	80	80	80	80	80	40	60	80	60	80	72	72
13	PC	P	C	80	60	80	60	60	80	40	80	80	60	68	68
14	PC	P	C	60	40	60	40	20	0	60	100	20	20	44	40
15	PC	P	C	100	80	60	100	40	0	80	100	100	40	76	64
16	PC	P	C	40	80	80	80	40	80	60	60	40	40	52	68
17	NS	N	S	80	80	80	40	60	40	80	60	40	60	68	56
18	NS	N	S	100	80	100	80	60	60	60	60	80	80	80	72
19	NS	N	S	80	60	60	80	60	60	80	40	80	60	72	60
20	NS	N	S	60	60	80	60	60	60	60	60	60	40	64	56
21	NS	N	S	80	20	80	100	40	60	80	40	100	40	76	52
22	NS	N	S	80	40	80	40	20	40	80	40	60	60	64	44
23	NS	N	S	60	40	80	60	60	60	60	60	60	20	64	48
24	NS	N	S	100	40	60	60	40	60	80	80	60	20	68	52
25	NC	N	C	80	60	80	80	80	60	40	60	100	40	76	60
26	NC	N	C	100	60	80	80	60	40	60	0	60	40	72	44
27	NC	N	C	100	40	80	80	40	60	60	60	100	60	76	60
28	NC	N	C	80	60	80	80	40	40	80	20	80	40	72	48
29	NC	N	C	80	60	60	60	20	80	100	80	80	60	68	68
30	NC	N	C	80	60	100	80	40	60	60	60	80	80	72	68
31	NC	N	C	80	80	80	100	60	40	60	80	60	60	68	72
32	NC	N	C	100	40	80	40	80	80	60	40	40	40	72	48

Tabla XIV.I Datos obtenidos de los 64 participantes con base en los cuales se realizó el Análisis de Covarianza (ANCOVA).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	GRUPO	REF	ELEC	AJU1	AJU2	EFE1	EFE2	PER1	PER2	CON1	CON2	COH1	COH2	EVA1	EVA2
33	AS	A	S	80	40	80	60	60	40	80	20	100	40	80	40
34	AS	A	S	60	0	80	20	40	60	40	40	40	40	52	32
35	AS	A	S	100	40	80	20	40	60	60	60	80	60	72	48
36	AS	A	S	60	40	100	60	40	60	40	60	80	60	64	56
37	AS	A	S	60	60	100	60	60	60	80	40	100	60	80	56
38	AS	A	S	60	20	60	40	40	80	80	60	80	40	64	48
39	AS	A	S	60	40	100	60	40	80	40	20	100	40	68	48
40	AS	A	S	100	40	60	60	60	60	100	60	80	60	80	56
41	AC	A	C	80	60	100	80	20	60	80	20	80	60	72	56
42	AC	A	C	40	60	80	60	60	40	20	60	80	40	56	52
43	AC	A	C	100	20	80	80	40	80	80	60	80	60	76	60
44	AC	A	C	80	80	100	60	40	60	100	100	80	20	80	64
45	AC	A	C	80	40	80	100	40	40	60	80	100	40	72	60
46	AC	A	C	60	80	80	80	80	80	60	60	60	20	68	64
47	AC	A	C	40	60	80	100	60	60	80	40	100	20	72	56
48	AC	A	C	60	80	100	80	60	60	80	60	60	60	72	68
49	CS	C	S	100	100	80	40	40	60	60	80	80	60	72	68
50	CS	C	S	60	40	60	60	60	40	100	20	80	60	72	44
51	CS	C	S	40	40	40	60	60	40	40	80	40	0	44	44
52	CS	C	S	80	60	80	80	60	60	60	80	80	40	72	64
53	CS	C	S	20	40	100	40	20	20	60	40	60	40	52	36
54	CS	C	S	80	60	60	100	40	100	60	60	100	60	68	76
55	CS	C	S	80	40	60	40	80	60	40	40	60	60	64	48
56	CS	C	S	100	40	80	80	40	80	20	20	60	20	60	48
57	CC	C	C	20	40	80	60	60	80	60	20	100	20	64	44
58	CC	C	C	80	40	60	100	20	60	80	80	80	40	64	64
59	CC	C	C	40	100	80	100	60	60	60	60	80	20	64	68
60	CC	C	C	100	80	80	100	40	80	40	60	100	80	72	80
61	CC	C	C	40	60	40	60	20	40	80	60	100	20	56	48
62	CC	C	C	60	100	80	100	80	40	60	60	80	40	72	68
63	CC	C	C	80	20	80	20	100	20	80	80	100	80	88	44
64	CC	C	C	80	60	100	80	40	60	60	60	80	0	72	52

Tabla XIV.II Datos obtenidos de los 64 participantes con base en los cuales se realizó el Análisis de Covarianza (ANCOVA).