



AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE A PARTIR DE TEXTOS

SOLANO PIZARRO, P.
GONZÁLEZ – PIENDA, J.A.
GONZÁLEZ – PUMARIEGA SOLIS, S.
NÚÑEZ PÉREZ, J.C.

*Departamento de Psicología.
Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo, s/n.
33003 Oviedo.*

RESUMEN

En este artículo se presenta la versión experimental de la **Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX)**, que trata de informar sobre la situación real en la que se encuentran los alumnos en relación con la autorregulación de su comprensión lectora, considerando ésta como una condición fundamental para que se produzca un aprendizaje significativo a partir de textos. En este sentido, siguiendo como marco teórico el modelo de aprendizaje autorregulado actualmente propuesto por Pintrich, en esta escala se trata de evaluar las estrategias implicadas en la comprensión atendiendo a la autorregulación de las distintas áreas (cognición, motivación, comportamiento y contexto) y diferenciando tres momentos clave en la lectura significativa (antes, durante y después de la lectura) que se corresponden con las fases de toda conducta autorregulada: (a) planificación y activación, (b) supervisión y control, y (c) reacción y reflexión.

ABSTRACT

The main aim of this paper is to present the experimental version of a new instrument (Self-regulated Learning from Texts Scale) designed to assess students real self-regulated reading comprehension, which is considered a basic condition for significative and self-regulated learning from texts.

This scale has been developed using Pintrich current model of self-regulated learning as a general framework for self – regulating. By the means, what we are trying with this scale is to evaluate the different strategies involved in reading comprehension; this evaluation is centered on the different areas of regulation (cognition, motivation, behavior and context), as well as on the different moments that individuals go through as they read significatively (before, during and after reading), which are equivalent to the different phases that take place when individuals try to regulate their learning: (a) forethought, planning and activation, (b) monitoring and control, and (3) reaction and reflection.

* E-mail: solanopaula@uniovi.es

Palabras clave

Autorregulación, Comprensión de textos, aprendizaje universitario.

Key Words

Self-regulation, reading comprehension, learning at university.

1. INTRODUCCIÓN

Las concepciones más actuales consideran el aprendizaje como un proceso cognitivo, significativo y complejo que implica la construcción de conocimientos por parte del aprendiz. El núcleo de la enseñanza se concreta, no en la transmisión de conocimientos, sino en conseguir que los alumnos se conviertan en personas autónomas que puedan gestionar sus propios aprendizajes capacitándoles para conseguir cada vez mayor autonomía a través de aquellas herramientas que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida (Pozo y Monereo, 2002). Para ello es imprescindible enseñarles a aprender dotándoles de las estrategias que les permitan la construcción de su conocimiento a través del manejo de la información escrita; estas herramientas, en el ámbito escolar, están relacionadas con dos aspectos fundamentales del aprendizaje que se encuentran íntimamente relacionados.

Por un lado, el aprendizaje se considera un proceso complejo que hace referencia a la realización de determinadas actividades mentales (estrategias) que deben ser adecuadamente planificadas y controladas durante su realización, es decir, que implican la necesidad de una **autorregulación**.

Por otro lado, el aprendizaje está afectado por la comprensión del material que debe ser aprendido, ya que en la mayor parte de los casos los aprendizajes escolares se realizan a través de textos escritos. Por ello se debe considerar que enseñar a los alumnos a “aprender

a aprender” implica necesariamente dominar la lectura y la comprensión como recurso cognitivo indispensable en el aprendizaje. En este sentido, es necesario entender la comprensión lectora como objetivo de aprendizaje, interviniendo de forma explícita en los procesos y estrategias que deben ser puestas en marcha para llevar a cabo el tratamiento significativo de la información escrita así como su autorregulación.

En esta dirección se orienta este artículo, en el que se presenta la primera aproximación a un instrumento de evaluación, **Escala de evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX)**, cuyo objetivo consiste en la detección de la situación real en la que se encuentran los alumnos en relación con la autorregulación de su comprensión lectora, considerando ésta parte imprescindible del aprendizaje a partir de textos escritos; los datos extraídos de esta escala resultarían de gran interés de cara a la mejora de la comprensión y el aprendizaje a través del desarrollo de programas de intervención, ya que como señalan distintos autores (Elosúa, García Madruga, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2002), las investigaciones demuestran que la intervención en estrategias de comprensión se relaciona con la mejora de la autorregulación del aprendizaje, habilidad que se considera fundamental en la actualidad (Rosario, Núñez y González – Pienda, 2004).

Este instrumento que se presenta está focalizado en la autorregulación de las estrategias implicadas en la comprensión, como medio de aprender a partir de textos escritos: las estrategias que debe poner en marcha el lector antes, durante y después de la actividad de estudio. Se considera que puede ser una línea de trabajo muy fructífera en aras de avanzar en el conocimiento científico que contribuya a la mejora de la calidad educativa y la reducción del fracaso escolar. De forma concreta, este instrumento tiene como objetivo fundamental constituir una herramienta para ayudar a los

alumnos en sus procesos de aprendizaje, así como una herramienta de investigación a partir de la creación de un marco teórico sólido de referencia que dé cuenta de las innovaciones reseñadas en la investigación actual, y que pueda aportar nuevas vías de estudio con el fin último de mejorar la intervención en el aprendizaje escolar, a través de la mejora de la comprensión lectora en el aula.

2. EL APRENDIZAJE.

a) *El aprendizaje autorregulado.*

Los modelos de aprendizaje autorregulado consideran que aprender implica una autorregulación de distintos tipos de estrategias tanto cognitivas como motivacionales a través de la cual se llevan a cabo todos los procesos implicados en el aprendizaje antes, durante y después de la tarea (González Cabanach, Valle, Rodríguez Martínez y Piñeiro, 2002). Uno de los modelos más aceptados para explicar de forma exhaustiva el aprendizaje autorregulado es el modelo propuesto por Pintrich (2000), en el que se define la **autorregulación del aprendizaje** como un proceso activo y constructivo donde el aprendiz establece metas para su tarea e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, dirigido y limitado tanto por dichas metas como por las características contextuales de su entorno. Este modelo considera que el aprendiz es un participante activo y constructivo, que puede potencialmente controlar, supervisar y regular determinados aspectos de

su propia cognición, motivación y de su comportamiento, así como determinadas características del entorno, a través de una serie de estrategias (González Cabanach et al. 2002; González – Pumariega, Núñez y García Rodríguez, 2002).

Como base de su modelo de autorregulación, Pintrich (2000) asume una taxonomía de cuatro áreas y cuatro fases que representa la estructura de la conceptualización de toda actividad autorregulada, la cuál se utiliza como base del instrumento de evaluación de las estrategias implicadas en la autorregulación de la comprensión lectora, cuya primera aproximación se presenta (González Cabanach et al., 2002; González – Pumariega et al. 2002). Según este modelo, el aprendizaje autorregulado tiene lugar en tres fases de carácter cíclico que se interrelacionan de forma dinámica y reflejan los procesos de (1) *planificación y activación*, fase relativa a los procesos que preceden al esfuerzo dedicado al aprendizaje y que afectan al mismo; (2) *monitoreización y regulación*, relativa a los procesos que ocurren durante el aprendizaje y que afectan a la atención dedicada al mismo y a las acciones que se ponen en marcha; y (3) *reacción y reflexión*, relativa a las reflexiones y reacciones del sujeto una vez terminada la tarea (Pintrich, 2000). Por otro lado, además de las etapas señaladas, se diferencian cuatro dimensiones o áreas que el aprendiz puede intentar dirigir, controlar y regular, y que son cognición, motivación, conducta y contexto (ver Cuadro 1).

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación/afecto	Conducta	Contexto
Previa (pensar antes, planificar y activar).	Fijar metas concretas. Activar conocimientos sobre el contenido. Activar conocimientos metacognitivos.	Adoptar orientación de meta. Juicios de autoeficacia. Valor de la tarea. Consciencia y control de la motivación y afecto.	Planificación de tiempo y esfuerzo.	Percepción de la tarea. Percepción del contexto.
Control.	Consciencia metacognitiva y control de la cognición.	Consciencia y control de la motivación y afecto.	Consciencia y control de esfuerzo, tiempo y necesidad de ayuda. Incrementar/reducir esfuerzo.	Dirigir la modificación de las tareas y contexto.
Regulación.	Selección y adaptación de estrategias cognitivas y de pensamiento.	Selección y adaptación de estrategias para dirigir la motivación y afecto.	Persistir/abandonar. Buscar ayuda	Cambiar/renegociar tareas. Cambiar/dejar contexto.
Reacción/reflexión.	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacción afectiva. Atribuciones.	Cambiar la conducta.	Evaluar las tareas. Evaluar el contexto.

Cuadro 1. Fases y áreas de autorregulación (tomado de González-Pumariega et al. 2002a).

b) El aprendizaje basado en la comprensión de los textos.

La autorregulación del propio aprendizaje que se ha expuesto hace referencia en última instancia al manejo adecuado de la información, y dado que en el caso del aprendizaje ésta se obtiene en la mayoría de los casos a partir de textos, se puede afirmar que *la comprensión lectora es una actividad fundamental en el aprendizaje autorregulado.*

La consideración del aprendizaje como una construcción de significados que se lleva a cabo de forma autorregulada, hace referencia a un conjunto de procesos cognitivos a través de los cuales el estudiante selecciona activamente la información más importante, para posteriormente organizarla y elaborarla de forma que pueda ser integrada significativa-

mente con sus conocimientos previos, construyendo así nuevo conocimiento a la luz de lo que ya sabe. Aquello que se construye (el nuevo conocimiento) es una representación metal propia y personal del material leído, no es una copia mecánica del material, sino “el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento”, por lo tanto los procesos que se pueden considerar centrales en el aprendizaje son los “procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo” (Beltrán, 1996; pp. 19). Por todo ello, una de las condiciones fundamentales y prioritarias para que se produzca el aprendizaje significativo es que se comprenda el material a estudiar y, por lo tanto, la **comprensión** se confirma como un requisito previo y fundamental para poder aprender, hasta el punto de que las deficiencias en la lectura favorecen el fracaso en el estudio.

Pero, *¿qué implica comprender?*. Comprender es una actividad cognitiva compleja que incluye un procesamiento a distintos niveles, en la cual juega un papel fundamental el aprendiz (el lector) en relación con las estrategias que debe poner en marcha, tanto aquellas que le permiten acceder al significado del texto y construir la representación mental de la situación que en él se describe, como aquellas que implican la dirección y regulación de la actividad, es decir el control de la propia comprensión. Para que se produzca la comprensión, es fundamental la *interiorización, autorregulación y uso autónomo* de aquellas estrategias que permitan leer en una amplia gama de situaciones para obtener objetivos propios de índole muy variada, teniendo en cuenta además los distintos factores afectivos y motivacionales que juegan un papel fundamental.

Por ello, para que el lector sea capaz de comprender y ser autónomo a la hora de enfrentarse de forma eficaz a los distintos tipos de textos, debe conocer los propios procesos implicados en la comprensión y cómo puede regularlos a través de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que deben ser puestas marcha antes, durante y después de leer, así como de otras estrategias relacionadas con la regulación de su motivación, conducta y contexto. Así, los lectores autorregulados sería aquellos que se proponen metas realistas, seleccionan estrategias de comprensión efectivas, controlan su comprensión del texto y evalúan el progreso hacia sus metas (Horner y Shwery, 2002).

Para llevar a cabo una comprensión autorregulada es necesario una instrucción específica a través de programas de intervención adecuados (Ellis, 1996; González – Pumariega et al. 2002; Pressley y Afflerbach, 1995; Pressley, 1999; Solé, 1992) basados en la identificación de las carencias a través de instrumentos de evaluación como el que se presenta aquí.

3. LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE EL MODELO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

Como marco teórico se consideran las estrategias implicadas en la comprensión atendiendo a la autorregulación de las distintas áreas que son importantes en la misma (cognición, motivación, comportamiento y contexto) y diferenciando tres momentos clave en relación con la actividad de leer significativamente (antes, durante y después de la lectura) que se corresponden con las fases de toda conducta autorregulada: (1) planificación y activación, (2) supervisión y control, y (3) reacción y reflexión. A partir de esta taxonomía se considera todos los tipos de estrategias en relación con los procesos cognitivos a los que sirven dentro de cada fase y área.

A continuación se desarrollan de forma separada cada una de las áreas, estudiando de manera detenida en cada una de las fases, las estrategias más importantes implicadas en la comprensión, a partir del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000), y que constituyen la base del instrumento de evaluación.

ANTES DE LEER	DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LEER
Autorregulación de la cognición		
<ul style="list-style-type: none"> a) Establecimiento de metas concretas b) Activación del conocimiento previo relevante. c) Activación del conocimiento metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Procesos generales de autorregulación durante el proceso de comprensión lectora b) Procesos implicados en la comprensión: <ul style="list-style-type: none"> <i>b.1) Reconocimiento de palabras</i> <i>b.2) Construcción de proposiciones</i> <i>b.3) Integración de proposiciones</i> <i>b.4) Construcción de ideas globales</i> <i>b.5) Construcción de un modelo situacional</i> 	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboración de juicios cognitiva, así como de atribuciones
Autorregulación de la motivación		
<ul style="list-style-type: none"> a) Juicios de eficacia <ul style="list-style-type: none"> <i>a.1) Juicios de autoeficacia</i> <i>a.2) Juicios sobre la facilidad de la tarea</i> b) Percepciones sobre el valor e interés de la tarea <ul style="list-style-type: none"> <i>b.1) Creencias sobre el valor de la tarea</i> <i>b.2) Creencias sobre el interés</i> 	<ul style="list-style-type: none"> a) Estrategias motivacionales: <ul style="list-style-type: none"> <i>a.1) Orientados a mantener la motivación</i> <i>a.2) Orientadas a defender la valía</i> <i>a.3) Orientadas a controlar las emociones</i> 	<ul style="list-style-type: none"> a) Reacciones emocionales sobre el resultado obtenido b) Atribuciones
Autorregulación de la conducta		
<ul style="list-style-type: none"> a) Planificación del tiempo y el esfuerzo b) Planificación de la necesidad de ayuda c) Planificación de la forma de observar la propia conducta 	<ul style="list-style-type: none"> a) Control de la propia conducta b) Estrategias de gestión de recursos: <ul style="list-style-type: none"> <i>b.1) Estrategias de gestión de la ayuda</i> <i>b.2) Estrategias de gestión del tiempo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> a) Juicios y reflexiones sobre la conducta actual: <ul style="list-style-type: none"> <i>a.1) En relación a la administración del tiempo</i> <i>a.2) En relación a la administración del esfuerzo</i>
Autorregulación del contexto		
<ul style="list-style-type: none"> a) Percepciones individuales sobre la tarea b) Percepciones individuales sobre el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> a) Estrategias de gestión de recursos del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> a) Evaluaciones generales de la tarea y el contexto

Cuadro 2. Estructura del modelo teórico subyacente a la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos.

a) Autorregulación de la cognición.

Tal como se muestra en el cuadro 2, dentro de esta área se encuentran las distintas estrategias cognitivas específicas de la comprensión que los lectores usan para llevar a cabo los procesos implicados en la misma, así como las estrategias metacognitivas que usan para controlar y regular su cognición y que tienen lugar antes, durante y después de la lectura.

El proceso de autorregulación de la cognición **antes de leer** (planificación y activación) implica planificar y establecer metas concretas, así como la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea y el contexto y sobre uno mismo en relación con la misma (Pintrich, 2000); según Pressley y Wharton-McDonald (1997), los buenos lectores antes de leer se aseguran de que saben por qué están leyendo el texto y tienen claro qué quieren conseguir. En esta fase, estarían las estrategias que tienen como objetivo general fomentar la comprensión del texto, permitiendo al lector situarse ante la lectura convenientemente pertrechado (Solé, 1992) y conduciéndole a asumir un rol activo ante ella. Esta planificación y activación afecta a tres aspectos (Ellis, 1996; González – Pumariega et al. 2002; Pintrich, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995; Sánchez, 1998; Solé, 1992): (1) *el establecimiento de metas concretas*, construyendo un propósito general para leer el texto, y una serie de metas específicas relacionadas con el propósito y que faciliten la comprensión; (2) *la activación del conocimiento previo relevante en relación al contenido*, a través de una búsqueda activa en la memoria de lo que se sabe en relación al contenido a trabajar; y (3) *la activación del conocimiento metacognitivo*, a través de la búsqueda activa de lo que se sabe en relación a la tarea que tiene que realizar y a las estrategias más adecuadas para resolverla. Por último, a partir de la combinación de todo el conocimiento activado con las metas que el lector posee, se elabora un *plan de acción* que implica tomar decisiones respecto a cómo se

va a llevar a cabo la lectura del texto (Pressley y Wharton-McDonald, 1997)..

El proceso de autorregulación de la cognición **durante la lectura** implica el control y regulación de la misma; se refiere a los procesos cognitivos implicados en la construcción del significado del texto y a los procesos metacognitivos de control y solución de problemas que se ponen en marcha durante la lectura (Pintrich, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995); estos procesos constituyen un momento fundamental en el proceso de comprensión ya que, como señala Solé (1992), el grueso de la actividad comprensiva y del esfuerzo del lector tiene lugar *durante* la lectura. Más concretamente, en este momento se deben llevar a cabo los procesos cognitivos de identificar las palabras, construir proposiciones, integrar las proposiciones, construir ideas globales y crear un modelo de situación, todo ello a través de distintas estrategias específicas de comprensión. Además deben activarse procesos metacognitivos de control y regulación, que implican la supervisión del proceso lector durante la lectura, así como la evaluación del nivel de comprensión, haciéndose necesario el uso de estrategias tanto para detectar como para solucionar los posibles problemas o dificultades. Estos procesos metacognitivos implican dos aspectos (González – Pumariega et al. 2002; Pressley y Afflerbach, 1995; Sánchez, 1998; Solé, 1992): (a) *un control, supervisión o monitorización* que tiene que ver con una evaluación general de la comprensión relativa sobre todo a la conciencia de si se está produciendo, así como una valoración más particular en relación con la detección de errores y lagunas de comprensión que se puedan producir en cualquier nivel del procesamiento; y (b) *una regulación*, que implica la puesta en marcha de los procedimientos necesarios para solucionar los problemas que se hayan detectado, y para lo cuál es necesario tener conocimientos y estrategias en relación con qué se puede hacer. En conclusión, durante esta fase el lector lleva a cabo todas las acti-

vidades necesarias para comprender; por un lado, pone en marcha una serie de **estrategias cognitivas** tanto generales como específicas implicadas en la comprensión de textos, y por otro lado, lleva a cabo un control sobre cómo se va produciendo esa comprensión que le va a permitir ser consciente de los problemas que acontezcan así como tomar decisiones para solucionarlos en el curso de su lectura, regulando así todo el proceso a través de **estrategias metacognitivas**.

Por último, el proceso de autorregulación de la cognición **después de la lectura**, implica varios tipos de reacciones y reflexiones que suponen los juicios cognitivos y evaluaciones que hace el sujeto de la realización de la tarea, así como las atribuciones que lleva a cabo a partir de su rendimiento (Pintrich, 2000). Respecto a la comprensión lectora, para evaluar el proceso realizado, después de leer el lector lleva a cabo distintas actividades, por un lado, para asegurar la comprensión y valorar su nivel de consecución y, por otro, para reflexionar sobre la realización de la tarea y llevar a cabo atribuciones sobre el logro o fracaso en la misma, lo cuál tiene un papel fundamental en su conducta futura (Pressley y Wharton-McDonald, 1997) Por último, el lector competente reflexiona sobre la información extraída relacionándola con sus conocimientos lo que puede llegar a provocar la reflexión, revisión y modificación de su pensamiento (Pressley y Afflerbach, 1995).

b) Autorregulación de la motivación

La motivación juega un papel crucial en las tareas académicas, en general, y en la comprensión lectora, en particular. Como señala Wolters (2003), en relación con la motivación, los aprendices autorregulados se caracterizan por poseer una serie de creencias y actitudes motivacionales así como emociones que les influyen a la hora de implicarse y persistir en las tareas académicas, y que pueden y deben ser reguladas a través de una serie de estrate-

gias. En relación con la comprensión lectora, distintos autores (Ellis, 1995; González – Pumariega et al. 2002; Pressley, 1999) han puesto de manifiesto, como dichas creencias y estrategias motivacionales del lector condicionan su actitud ante la lectura así como su realización; en este sentido Horner y Shwery (2002) hacen hincapié en el hecho de que la regulación de los lectores depende no sólo de sus estrategias de autorregulación, sino de sus creencias sobre su eficacia para leer, el valor que le dan a la tarea de leer y su motivación para leer y aprender.

Desde una perspectiva cognitiva, la motivación se refiere tanto a un estado, en relación con el nivel de interés que el estudiante posee en un momento y actividad particular y que influye en la elección, esfuerzo y persistencia en la tarea; como a un proceso, es relación con los medios a través de los cuales se determina ese estado, es decir, a los procesos cognitivos que gobiernan la persistencia, esfuerzo y elección del estudiante, los procesos que dan cuenta de que un estudiante esté interesado, se sienta eficaz o quiera completar con éxito la tarea, y el impacto de esos estados en la conducta (Wolters, 2003). La regulación de esta motivación se describe como el conjunto de actividades a través de las cuales los estudiantes intencionalmente actúan para iniciar, mantener y completar una actividad particular o meta. Esta forma de regulación se consigue a través de una intervención deliberada, supervisando y regulando una serie de procesos subyacentes que determinan esa intención, y esto a través de una serie de estrategias. Dichas *estrategias de regulación de la motivación* se definen como procedimientos usados por los individuos de forma intencional para influir en su motivación, y están reguladas y dirigidas por el estudiante. Son estrategias de autorregulación y, por ello, son un factor muy importante a considerar y evaluar para determinar si un estudiante es autorregulado. El uso de estas estrategias de regulación se asocia positivamente con indicadores moti-

vacionales tanto conceptuales (como el valor y el interés) como conductuales (como la persistencia y el esfuerzo), así como con los aspectos más cognitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado (Wolters, 2003).

De forma más concreta, la regulación de la motivación incluye los intentos por regular antes, durante y después de la lectura una serie de *creencias motivacionales* que en la literatura de la motivación han sido denominadas, como la *orientación a meta* (los propósitos para hacer la tarea), *las creencias de autoeficacia* (juicios de competencia sobre la realización de la tarea), el *interés personal en la tarea* (relacionado con el contenido de la tarea, el dominio o área de contenido) y las *creencias sobre el valor de la tarea* (creencias sobre la importancia, utilidad y relevancia de la misma) (González Cabanach et al. 2002; González – Pumariiega et al. 2002; Pintrich, 2000). Esta regulación se lleva a cabo a través del uso de una serie de estrategias motivacionales tanto de regulación extrínseca, por ejemplo el uso de recompensas externas, como de regulación intrínseca, como el autodiálogo orientado a la consecución de metas, entre otras.

Tal como aparece en el cuadro 2, la autorregulación de la motivación **antes de leer** hace referencia a la planificación y activación motivacional, que implica según Pintrich (2000) la elaboración de *juicios de eficacia*, así como la activación de varias *creencias motivacionales sobre el valor y el interés de la tarea* que son pueden ser reguladas a través de distintas estrategias motivacionales.

Respecto a la autorregulación de la motivación **durante la lectura**, se trata de controlar y monitorizar la motivación y el afecto de forma que el lector se haga consciente de sus creencias y afectos, paso previo y absolutamente necesario para que pueda llevar a cabo la posterior regulación, en la cuál se realiza una selección y adaptación de estrategias para

dirigir la motivación y el afecto; estas estrategias son las *estrategias de regulación de la motivación o estrategias motivacionales* que se clasifican en estrategias orientadas a mantener la motivación, a defender la valía y a controlar las emociones (González Cabanach et al. 2002), y son fundamentales en la comprensión autorregulada. Estas estrategias se ponen en marcha también en situaciones en las que surja algún problema que haga disminuir la motivación, como que la tarea resulte difícil o aburrida.

Por último, en relación con la autorregulación de la motivación **después de la lectura**, en ese momento los lectores experimentan una reacción emocional sobre el resultado obtenido (felicidad por conseguir comprender el texto, tristeza por no haber sido capaces de comprender, etc.), así como reflexiones y atribuciones sobre las razones del mismo (Pintrich, 2000).

c) *Autorregulación de la conducta*

La regulación de la conducta es un aspecto de la autorregulación que comprende los intentos y esfuerzos que hace la persona por controlar su propia conducta. Como puede observarse en el cuadro 2, la autorregulación de la conducta **antes de leer**, implica la planificación, activación y previsión de la conducta, en relación sobre todo con la *planificación del tiempo y el esfuerzo* a dedicar a la tarea (González – Pumariiega et al. 2002; Pintrich, 2000); así como la *planificación sobre cómo llevar a cabo las observaciones sobre la propia conducta*. En la autorregulación de la conducta **durante la lectura**, se produce un control y regulación tanto de las conductas específicas relacionadas con la comprensión como de otras más generales, poniendo en marcha *estrategias de gestión de recursos*, las cuales implican el control activo de recursos que el sujeto tiene a su disposición; así incluyen el manejo del tiempo de estudio, del ambiente y de las ayuda y también el control

de algunos aspectos (variables personales) referidos a los propios sujetos como el esfuerzo, la persistencia y el estado de ánimo (González Cabanach et al., 2002). Por último, en relación con la autorregulación de la conducta **después de leer**, se produce la reacción y reflexión sobre la misma, en términos de esfuerzo empleado y de tiempo gastado en la tarea, lo cual constituye un importante aspecto para cambiar la conducta en situaciones futuras.

d) Autorregulación del contexto

Como se observa en el cuadro 2, esta área incluye los intentos de los lectores por monitorizar, controlar y regular el contexto de la tarea como un aspecto importante de toda actividad autorregulada. (González – Pumariiega et al. 2002; González Cabanach et al. 2002; Pintrich, 2000). En primer lugar, respecto a la autorregulación del contexto **antes de leer** se lleva a cabo la planificación y activación contextual, en relación con las percepciones individuales de la tarea y el contexto; es decir, las cogniciones del lector en relación a cómo debe hacerse la tarea, cómo se evalúa, qué aspectos del contexto debe controlar, etc. Por otro lado, en relación con la autorregulación del contexto **durante la lectura**, se lleva a cabo una monitorización y regulación contextual, relacionado el control con la modificación de las tareas y el contexto en función de las percepciones de la fase anterior la regulación del contexto con la adaptación al mismo o intentar ajustarlo de forma que facilite el logro de las propias metas, en este caso, comprender. Por último los procesos de autorregulación del contexto **después de leer**, implican la reflexión y reacción contextual realizándose una evaluación tanto de aspectos de comodidad o disfrute como de aspectos cognitivos (relativos al rendimiento y la tarea); de estas evaluaciones se derivará la forma en que el lector se enfrente en situación futuras a las tareas de lectura.

4. LA ESCALA ARATEX

La creación de dicho instrumento se basa en la *necesidad* manifiesta de una nueva forma de evaluar las estrategias implicadas en la comprensión lectora, afirmación que se apoya en tres razones.

Por un lado, este instrumento nace a partir de la constatación de la importancia de las estrategias en comprensión lectora, y las dificultades que presentan muchos alumnos en relación a las mismas. Las estrategias cognitivas, metacognitivas de control y regulación, y motivacionales pueden aparecer de forma autónoma, pero en la mayoría de los casos hay que activarlas de forma consciente. Ello implica la necesidad de enseñarlas a través de programas de instrucción adecuados (Pressley y Wharton-McDonald, 1997), para cuyo desarrollo es necesario saber exactamente qué estrategias enseñar, en qué parte del proceso y de qué tipo o en qué área; para ello es preciso una evaluación efectiva de cómo se produce el proceso general de comprensión, evaluando las estrategias más importantes de cada área y de cada fase de esta conducta autorregulada, y en la actualidad no existe ninguna herramienta de evaluación que parta de este marco teórico expuesto.

Por otro lado, como señalan Mokhtari y Reichard (2002), existen relativamente pocos instrumentos que traten de medir las estrategias implicadas en la comprensión lectora, y en ningún caso existe alguno que permita evaluar todas las estrategias implicadas en cada una de las áreas y fases desarrolladas, por lo que la falta de un instrumento adecuado justifica la realización de este nuevo instrumento.

Por último, las deficiencias existentes en los instrumentos o pruebas tradicionales detectados, permiten afirmar que la aplicación de los conocimientos básicos sobre comprensión lectora a la práctica profesional es bastante insatisfactorio; es decir, los instrumentos

diagnósticos que hay en la actualidad no son de gran utilidad para planificar una intervención eficaz, que es su fin último y más importante (Vidal – Abarca, 2002; Dewitz y Dewitz, 2003). Como señala Vidal – Abarca (2002) es urgente contar con una prueba diagnóstica que informe sobre dificultades en procesos de comprensión de forma que se pueda articular una intervención eficaz y en este sentido se desarrolla este instrumento.

Con este instrumento de evaluación que aquí se presenta se trata de proponer una metodología para evaluar estrategias que pueda suplir en alguna medida las carencias de las pruebas actuales. Para ello nos encontramos en el inicio de un proyecto más amplio como es la construcción de un instrumento más sistematizado y validado que nos permita evaluar la autorregulación de la comprensión lectora, junto con una evaluación más cualitativa, dentro de una propuesta más general que se dirige también a la intervención.

En el anexo I, se presenta la *escala ARA-TEX* cuyo objetivo implica la evaluación de todos los tipos de estrategias implicadas en cada una de las áreas de la comprensión autorregulada antes, durante y después de la lectura. En el área de la **cognición**, se desarrollan ítems relacionados con lo que el lector hace: (a) *antes de leer*, en relación con las estrategias cognitivas específicas de la comprensión implicadas en la activación de conocimientos relacionados y la planificación de la actividad a partir del establecimiento de metas concretas; (b) *durante la lectura*, las estrategias cognitivas específicas de la comprensión que se ponen en marcha en relación con cada uno de los procesos implicados en el curso de la comprensión (construcción de proposiciones, integración, construcción de ideas globales, etc.), así como estrategias de regulación y control tanto del curso general de la comprensión, como en relación con los problemas específicos que pueden aparecer en cada uno de los procesos; y (c) *después de la lectura*, las estra-

tegias que utiliza para realizar los juicios cognitivos y atribuciones respecto a la actividad y los resultados obtenidos. Respecto a las áreas de la **motivación**, la **conducta** y el **contexto**, se tratará de evaluar los distintos tipos de estrategias motivacionales y de gestión de recursos en las que se apoye la actividad del lector.

En una aplicación piloto realizada en estudiantes de 3º de Psicología, se estudiaron, por un lado, el grado de comprensión de los mismos por parte de los estudiantes y, por otro, el grado en que eran conscientes de que podían acceder a esa información. Como conclusión a este estudio, se encontró que algunos de los ítems del ámbito de la motivación y relacionados con estrategias de apoyo (ámbitos de la conducta y el contexto) se mostraban escasamente fiables, mientras que aquellos del ámbito cognitivo resultaron mucho más consistentes; en el anexo I, se presentan los ítems modificados como resultado de este primer estudio piloto. Por otro lado, en relación con la comprensión de los ítems no se constató ningún problema significativo, así como tampoco ninguna dificultad para autorreferir la información que se solicitaba, lo cual da entidad a este procedimiento, el autoinforme, para obtener información sobre la autorregulación, como ya han señalado otros autores (Perry, 2002).

Ahora es necesario seguir investigando y mejorando dicho instrumento, en este sentido el interés de esta publicación radica en la posible mejora de este instrumento de evaluación gracias al trabajo de distintos grupos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÁN LLERA, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

DEWITZ, P. Y DEWITZ, P.K. (2003). They can read the words, but they can't understand: refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56 (5), 422-435.

ELOSÚA, M.R., GARCÍA MADRUGA, J.A., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J.L. Y GÁRATE, M. (2002). Effects of an intervention in active strategies for text comprehension and recall. *The Spanish Journal of Psychology*, 5 (2), 90-101.

ELLIS, E.S. (1996). Reading strategy instruction, en DESHLER, D.D., ELLIS, E.S. Y LENZ, B.K., *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver, Colorado: Love Publishing Company, 61-125.

HORNER, S.L. Y SHWERY, C.S. (2002). Becoming and engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice*, 41 (2), 102-109.

GONZÁLEZ CABANACH, R., VALLE ARIAS, A., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S. Y PIÑEIRO AGÜÍN, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio, en J. A. GONZÁLEZ – PIENDA, J.C. NÚÑEZ PÉREZ, L. ÁLVAREZ PÉREZ Y E. SOLER VÁZQUEZ (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, 17-38.

GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., NÚÑEZ, J.C. Y GARCÍA RODRÍGUEZ, M.S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora, en J.A. GONZÁLEZ- PIENDA, J.C. NÚÑEZ PÉREZ, L. ÁLVAREZ PÉREZ, Y E. SOLER VÁZQUEZ (Coord.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, 117-140.

MOKHTARI, K. y REICHARD, C.A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, (2), 249-259.

PERRY, N.E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.

PINTRICH, P.R. (2000). The role of goal orientation in self – regulated learning, en M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, y M. ZEIDNER (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 452-502.

POZO, J. I. y MONEREO C. (2002). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico, en J.I. POZO Y C. MONEREO (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, 11-25.

PRESSLEY, M. y P. AFFLERBACH (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale. NJ: Erlbaum

PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Editorial Piadós.

PRESSEY, M. y WHARTON-McDONALD, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, (3), 448-466.

ROSARIO, P., NÚÑEZ PÉREZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: Una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 131-143.

SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

VIDAL-ABARCA, E. (2002) Las dificultades de comprensión II: Diagnóstico y trata-

miento, en A. MIRANDA, E. VIDAL – ABARCA y M. SORIANO (Eds.). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide, 157-195.

WOLTERS, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

ANEXO 1. ARATEX: ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE A PARTIR DE TEXTOS

ANTES DE LEER

1. Según la meta que me proponga antes de empezar a leer (aprender, buscar un dato concreto, etc.) utilizaré distintas actividades y estrategias a la hora de leer.
2. Dado que es importante saber de qué va el texto (hacerme una idea de su contenido), lo ojeo antes de empezar a leerlo fijándome en aspectos como el título y los subtítulos, palabras en negrita, cursiva, esquemas, etc.
3. A partir de esa primera ojeada trato de tener claro el tema del que trata el texto.
4. A partir de esa primera ojeada me cuestiono hasta aclarar qué sé yo sobre ese tema.
5. Me paro a decidir las estrategias y actividades que voy a realizar, planificando cómo voy a leer para conseguir la meta que me propuse (qué leer en detalle, qué leer de forma superficial, etc.)
6. Antes de empezar a leer considero si tengo los conocimientos y capacidades necesarias para abordar con éxito la actividad.
7. Antes de empezar a leer me cuestiono en relación con lo difícil que me va a resultar comprender y aprender el texto (porque no tengo conocimientos sobre el tema, por otros motivos personales, porque me parece muy difícil...)
8. Reflexiono acerca de las distintas estrategias que puedo utilizar para conseguir mis objetivos, y decido cuales usar en función de los objetivos que persigo.
9. Antes de empezar a leer me aseguro que tengo a mano todo el material que puedo necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).
10. Me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicarle a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.
11. Si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo sin música ni distracciones.
12. Si considero que la tarea (comprender y aprender un texto) me va a resultar difícil, pienso en las actividades, estrategias, pasos que debo realizar y en qué orden para finalizarla con éxito.
13. Si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine.

14. Si considero que la tarea me va a resultar inútil o poco interesante me intento concentrar recordándome lo importante que es para poder aprobar el examen y la asignatura, en relación con mis metas a largo plazo (acabar la curso, la carrera, etc.)
15. Antes de empezar me recuerdo la importancia de trabajar duro y aprender todo lo que pueda.
16. Si considero que la tarea me hace sentir nervioso, tenso, preocupado pienso en las actividades que he hecho otras veces y me han dado resultado.
17. Si me vienen a la cabeza pensamientos negativos de que no seré capaz de hacer la tarea, me recuerdo que normalmente, suelo tener buenos resultados en este tipo de tareas cuando me esfuerzo.
18. Me animo a mí mismo diciéndome que seré capaz de comprender y aprender este material y cumplir mis metas

DURANTE LA LECTURA

19. Cuando termino de leer porciones de texto (como párrafos) y antes de seguir leyendo, me paro un momento para decidir si he entendido lo que he leído (haciendo pequeños resúmenes, haciéndome preguntas sobre lo que he leído y contestándome, etc.).
20. Para asegurarme que estoy comprendiendo, voy diciendo con mis palabras las ideas que vienen en el texto.
21. Me doy cuenta si las actividades y estrategias que planifiqué no me están sirviendo para conseguir mi meta, y cambio mi forma de llevar a cabo la tarea.
22. Hago pausas y decido si el esfuerzo que había previsto y que estoy realizando es suficiente o tengo que esforzarme más (si tendría que hacer algo más, prestar más atención, estar más concentrado...).
23. Mientras voy leyendo me doy cuenta de si necesito tomarme algún descanso, si estoy perdiendo la concentración, etc.
24. Mientras voy leyendo considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si por el contrario tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar...)
25. Me pregunto sobre si lo que estoy leyendo tiene sentido en relación con mis conocimientos sobre el tema (sin contradice lo que yo ya sabía, si son ideas parecidas, etc.)
26. Me cuestiono sobre si lo que estoy leyendo tiene sentido en relación con las ideas anteriores que explicaba previamente el texto.
27. Mientras voy leyendo considero cómo me estoy sintiendo (si siento que no puedo hacer la tarea, me pongo nervioso, me siento mal, me preocupo...)
28. Me animo recordándome que el hecho que la tarea me salga bien depende de que me esfuerce lo suficiente.
29. A veces, mientras voy leyendo, me doy cuenta de que me surgen dificultades para comprender por que voy demasiado deprisa, o muy despacio; porque pierdo la concentración o me distraigo, etc.
30. Alguna vez me surgen dificultades para comprender porque el texto está mal redactado, es muy difícil, no hay continuidad entre las ideas, etc.

31. Puedo dejar de comprender si hay algo que me distrae (ruidos, música, etc.) por ello intento controlar que a mí alrededor no haya distracciones.

Imagínate que te surge *algún problema* mientras lees y has dejado de comprender lo que estás leyendo (hay una porción de texto del que no se puede extraer la idea):

32. Si la tarea me está resultando difícil intento centrarme en las actividades y estrategias que podría llevar a cabo para finalizarla con éxito.

33. Me animo pensando en los motivos por los que estoy en la universidad.

34. Para animarme me recuerdo lo bueno que soy yo comprendiendo, que soy capaz porque otras veces lo he hecho bien.

35. Si me surgen problemas intento convencerme de que no es porque no sea capaz sino porque no tengo suficiente práctica y no sé bien qué hacer.

36. Para animarme llamo a algún compañero y hablo con él sobre el material o los problemas que me surgen (lo que no comprendo, etc.)

37. Ante las dificultades que me desaniman, cuando pienso en abandonar, hago algo para intentar sentirme mejor.

38. Si me empiezo a sentir frustrado mientras estoy llevando a cabo la tarea, lo dejo un rato y hago algo para relajarme y distraerme (escuchar música, dar un paseo, etc.) antes de volver a ponerme.

39. Pienso en lo bien que me sentiré conmigo mismo cuando haya terminado la tarea consiguiendo los objetivos que me propuse.

40. Si durante la tarea me distraigo, me siento frustrado o aburrido me recuerdo que puedo hacerlo, solo tengo que seguir esforzándome y trabajando duro.

41. Si no le encuentro interés ni utilidad al tema que estoy intentando estudiar, trato de encontrar formas de relacionar o conectar el material con experiencias de mi vida o aprendizajes previos.

42. Si el tema me parece aburrido me recuerdo lo importante que es tener buenos resultados en los exámenes para mis objetivos.

43. Ante los problemas que me surgen, decido que tengo que hacer algo, y me cuestiono sobre las distintas actividades que puedo hacer para solucionarlos.

44. Para solucionar los problemas que me han surgido hago pausas, vuelvo atrás para releer y encontrar en primer lugar, cuál es la causa de la dificultad.

45. A veces decido no hacer nada para solucionar el problema que me ha surgido porque no me parece importante para poder comprender el texto en general, y sigo adelante con mi lectura.

46. Para solucionar los problemas que me han surgido sigo leyendo para ver si hay información a continuación que pueda ayudarme a resolver la dificultad.

47. Para solucionar los problemas utilizo mis conocimientos previos sobre el tema o busco información adicional en otras fuentes que puedan ayudarme a seguir comprendiendo.

48. Para solucionar los problemas que me han surgido pienso en pedir ayuda (a un compañero, profesor, etc.)

49. Una vez que he logrado desarrollar una hipótesis sobre lo que quiere decir el texto en esa porción, sigo leyendo para comprobar si esa solución es coherente con el conjunto del texto.
50. Cuando voy leyendo y encuentro una palabra desconocida, me doy cuenta si es indispensable conocer su significado porque sin ella no puedo seguir comprendiendo lo que leo, o si no es tan importante y puedo seguir leyendo.
51. Si no conozco alguna palabra y me doy cuenta de que es importante, intento hacer algo para encontrar su significado en relación con el texto, fijándome en las palabras de su alrededor, en la oración en la que se encuentra, etc.
52. Si no conozco alguna palabra importante, intento hacer algo para encontrar su significado centrándome en ella, intentando descomponerla, pensando en alguna parecida que sí conozco, etc.
53. Si no conozco alguna palabra importante, la busco en el diccionario o pregunto a alguien.
54. Después, cuando tengo un significado posible, sigo leyendo y decido si es correcto, si tiene sentido en relación con lo que viene a continuación en el texto.
55. A medida que voy leyendo intento ir diciendo lo que pone el texto con mis palabras para comprobar si estoy comprendiendo.
56. Si me doy cuenta de que no puedo comprender porque hay una oración de la que no puedo extraer la idea o ideas, pienso si esa oración es importante o no para poder seguir entendiendo el texto.
57. Si es necesario que la comprenda para poder seguir leyendo, decido hacer algo para solucionar el problema, por ejemplo prestar más atención fijándome más, separar la oración en partes más pequeñas, etc.
58. Utilizo las oraciones próximas como claves para deducir el significado de la oración que no entiendo.
59. Utilizo mis conocimientos sobre el tema del texto para aclarar el significado de la oración que no entiendo.
60. A veces sigo leyendo, o leo otras partes, porque el texto me da pistas sobre esa oración que no entiendo.
61. Si no puedo comprenderla pido ayuda a alguien.
62. Cuando creo que ya entiendo la oración problemática y tengo una hipótesis sobre su significado, sigo leyendo y compruebo si tiene sentido en el texto.
63. A medida que voy leyendo intento relacionar o unir las distintas ideas que voy extrayendo del texto.
64. Para relacionar las distintas ideas de un párrafo utilizo conceptos y expresiones que se repiten en las distintas oraciones de dicha porción de texto.
55. Para relacionar las ideas que van apareciendo en el texto, tengo en cuenta términos que tienen que ver con conceptos o ideas ya comentados anteriormente en el texto.
56. En algunas ocasiones para descubrir la relación entre las ideas tengo que utilizar mis conocimientos sobre el tema del que trata el texto.

57. Cuando termino de leer un párrafo y antes de empezar a leer el siguiente me paro un momento y me pregunto si he entendido lo que he leído.
58. Después de leer cada párrafo intento quedarme con la información más importante, la idea principal.
69. Sé que a veces lo más importante de un párrafo viene resumido de forma explícita en una oración y solo tengo que buscarla e identificarla.
70. Otras veces tengo que construir yo la idea principal, resumiendo todas en una, o creando una idea que englobe a todas las demás.
71. Para construir las ideas principales utilizo pistas como el título, la introducción, resúmenes, etc.
72. Para construir las ideas principales me fijo en las palabras marcadas en negrita, cursiva, etc.
73. Para construir las ideas principales busco y utilizo expresiones como “lo más importante es”, “lo básico es”, etc.
74. Para construir las ideas principales intento resumir lo más importante de un párrafo poniéndole un título al párrafo.
75. Para construir las ideas principales, me ayudo tomando notas y subrayando lo más importante.
76. Después de encontrar las ideas importantes de todos los párrafos del texto, intento organizarlas buscando la relación entre ellas.
77. Para ayudarme a organizar las ideas según su importancia, me fijo en el tipo de texto que es (si compara cosas, si explica algún concepto que no conocemos, etc.).
78. Para ayudarme a organizar las ideas más importantes utilizo expresiones y términos que me ayuden a encontrar un orden (p.e. si un párrafo empieza por “en segundo lugar”, anteriormente en el texto debe hacer algo que se refiera al primer lugar).
79. Para ayudarme a organizar las ideas más importantes busco partes importantes (introducción, ejemplos) e intento relacionarlas.
80. Cuando las relaciones entre las ideas más importantes no están claras, utilizo mis conocimientos sobre el tema del texto para deducirlas.
81. Intento sintetizar toda la información importante relacionándola, haciendo resúmenes usando mis propias palabras.
82. Hago esquemas, mapas conceptuales, etc. del texto para ayudarme a organizar mis ideas.
83. Por último intento encontrar un título adecuado para todo el tema del que va el texto y lo que me dice de él.
84. Me pregunto y sé si tengo los conocimientos necesarios para comprender un texto cuando me pongo delante de él.
85. En el caso de que no tenga los conocimientos suficientes, intento hacer algo para conseguir información adicional porque sino no voy a poder comprender (mirar libros de otros cursos, enciclopedia, preguntar a alguien, etc.).
86. Para poder comprender bien un texto trato de unir la nueva información que me aporta con lo que yo ya sé sobre el tema.

- 87. Para relacionar lo nuevo con lo que yo ya sé intento explicar con mis palabras lo que está en el texto.
- 88. Para relacionar lo nuevo con lo que yo ya sé, intento pensar en cosas en las que podría aplicar lo que me enseña el texto.
- 89. Para relacionar lo nuevo con lo que yo ya sé valoro el texto, sacando mi propia opinión (si lo que afirma está bien sustentado, si estoy de acuerdo o no, etc.)

DESPUÉS DE LEER

- 90. Cuando termino de leer, me pregunto y tengo claro si lo he comprendido todo bien.
- 91. Para decidir si lo he comprendido bien intento hacer un resumen explicando con mis propias palabras las ideas más importantes.
- 92. Para decidir si lo he comprendido bien me hago preguntas en relación con la información más importante del texto e intento contestarlas.
- 93. Utilizo la experiencia de cómo organice mi tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación (si estaba acertado, si me llevó mas tiempo del que había pensado, etc.) para decidir en el futuro como distribuir el tiempo en una tarea similar.
- 94. Utilizo la experiencia del esfuerzo que tuve que dedicarle para planificar mi actividad en futuras tareas similares.
- 95. A veces me doy cuenta de que he hecho algo distinto a otras veces que me ha funcionado y que puedo utilizar en el futuro, por lo que introduzco cambios en la forma en lo que haré la tarea la próxima vez.
- 96. Si no he logrado comprender me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar.
- 97. Si no he conseguido comprender decido qué cosas podría hacer para comprender mejor la próxima vez.
- 98. Cuando consigo comprender el texto es porque me he esforzado, porque he hecho las cosas bien.
- 99. Cuando no consigo comprender pienso que suele ser debido a la dificultad del texto.
- 100.No me siento capaz de comprender y aprender un texto adecuadamente.
- 101.Si he logrado comprender el texto es porque he tenido suerte, o el texto era muy fácil.
- 102.Me siento bien cuando logro cumplir mis metas y comprender.
- 103.Cuando no consigo comprender me disgusta, me preocupo.